

EDITORIAL

FRANK VAN HESTEREN
University of Saskatchewan

HARVEY W. ZINGLE
University of Alberta

*En traversant le même fleuve une deuxième fois –
l'avenir de la consultation scolaire*

*ON STEPPING INTO THE SAME RIVER TWICE –
THE FUTURE OF SCHOOL COUNSELLING*

A première vue, il semblerait que la consultation en milieu scolaire traverse actuellement des moments difficiles. Depuis le début des années '70, cette profession est devenue la cible de critiques souvent acerbes tant de la part des conseillers eux-mêmes que de gens pouvant influencer son avenir par leur contrôle du denier public. Aux Etats-Unis en 1970, la Conférence de la Maison Blanche sur les Enfants critiqua sévèrement les conseillers d'avoir négligé de redéfinir leur rôle, tâche essentielle si on veut répondre aux besoins et aux attentes de notre société contemporaine. Barnette (1973), dans son article intitulé "*I Come Not to Praise Caesar (Nor to Bury Him)*" déplore l'état de confusion qui caractérise la profession de la consultation scolaire, indiquant que "La profession de consultation se retrouve sans accord commun sur les croyances, les objectifs, les démarches et les rôles nécessaires pour sa survie contre ceux qui réclament sa disparition" (p. 249). Suivant la même ligne de pensée, Pine (1975) dans "*Quo Vadis, School Counseling?*" éclaira le problème qui doit être envisagé de façon résolue si la consultation en milieu scolaire veut demeurer viable en soulignant que "seulement quand ils (les conseillers en milieu scolaire) sauront pourquoi ils existent, ce qu'ils doivent faire, quelles sont leurs responsabilités et leurs fonctions, pourront-ils alors répondre à leurs critiques et développer un modèle efficace pour justifier leur travail" (p. 555). Compte tenu de l'influence prépondérante qu'exerce les Etats-Unis sur les développements de la consultation scolaire au Canada, on ne doit pas s'étonner qu'on doive affronter des problèmes et relever des défis semblables. Des inquiétudes semblables à celles déjà citées sont exprimées par des individus et des groupes au Canada (Bedal, Fobert, Griffen & Manuel, 1975; Dragan, 1976; Turgeon, 1973). Un coup d'oeil rapide de la littérature canadienne sur la consultation nous révèle rapidement qu'il existe beaucoup de confusion et de désaccord au sujet de la nature de la consultation et du rôle spécifique que doit jouer le personnel affecté à la consultation scolaire. D'une part, certains réclament pour les conseillers un rôle plutôt vaste en étroite communion

At first glance, it would appear that these are troubled times for school counselling. Since the early seventies, the profession has borne the brunt of rather severe criticism both from among its own ranks and from those in a position to control its future through control of program purse strings. In the United States, the 1970 White House Conference for Children harshly criticized counsellors for not coming to grips with the challenge of role redefinition that it regarded as essential if the needs of the people in modern society were to be met. Barnette (1973), in an article titled "*I Come Not to Praise Caesar (Nor to Bury Him)*", deplored the state of confusion characterizing the school counselling profession, pointing out that, "The counselling profession finds itself without an agreed upon under structure of beliefs, objectives, practices, and roles with which to defend itself against possible extinction by those who are hostile to its existence" (p. 249). In a similar vein, Pine (1975) in "*Quo Vadis, School Counseling?*" clarified the issue that needs to be squarely confronted if school counselling is to remain a viable movement by stressing that, "Only when they (school counsellors) know why they exist, what it is they are supposed to do, and what their unique functions and responsibilities are, will they be able to respond to their critics and develop effective models of accountability" (p. 555). Given the potent and pervasive influence of the United States on school counselling developments in Canada, it should come as no surprise that we are having to address similar issues and challenges. Concerns like those articulated above are being echoed by individuals and groups in this country (Bedal, Fobert, Griffen & Manuel, 1975; Dragan, 1976; Turgeon, 1973). Even a cursory survey of Canadian guidance literature makes readily apparent that there exists a considerable degree of confusion and disagreement concerning the nature of the guidance function and the specific role characteristics of school guidance personnel. On the one hand, there are those who are recommending a broad role for counsellors that is very closely tied to the objectives and curricula of general education while others are seriously suggesting that the

avec les objectifs et les curricula de l'éducation générale tandis que d'autres suggèrent sérieusement que le rôle du conseiller soit restreint surtout aux domaines de la consultation et de l'orientation proprement dit. Nonobstant cette diversité d'opinions, la consultation scolaire doit donner suite à la question pertinente qui l'assaille depuis le début de l'orientation. Cette question consiste à décider de la nature, de l'envergure et des buts des services de consultation dans le contexte du domaine global de l'éducation. Une question sous-jacente à celle-ci, et qui y est intimement liée, est celle du rôle spécifique du conseiller scolaire. Dans cet article, les auteurs veulent répondre à ces questions et aussi fournir une ligne de pensée qui servira de base pour toute action visant à garantir la survie et la pertinence de notre profession.

Il est utile d'avoir recours à une perspective historique afin de fournir un schème de référence servant à élucider les questions à débattre et à illustrer les problèmes qui nous accompagnent depuis les tout débuts de la consultation au Canada. On constatera que, si de fait, on ne traverse pas le même fleuve deux fois, nous tentons de tracer une voie qui s'apparente à celle défrichée par les pionniers de la consultation au Canada et aux Etats-Unis. Il est également opportun et encourageant de se rendre compte que dans le passé, de pareilles questions ont été débattues et résolues de façon satisfaisante.

A la fin des années '30 et au début des années '40, trois points de vue différents relatifs à la fonction de la consultation scolaire essayaient de capter l'attention et l'intérêt des conseillers de l'époque. Trois individus remarquables dans le mouvement de la consultation aux Etats-Unis représentaient ces points de vue — John Brewer, George Myers et Arthur Jones. Chacun prônait une interprétation unique de l'envergure du concept de la consultation et de son rapport à l'éducation en général.

Adoptant de qui alors représentait une position un peu extrémiste, Brewer (1938) dans son livre, *Education as Guidance*, soutenait que dans des circonstances idéales, la fonction de consultation s'allierait de très près à l'oeuvre d'éducation en général. Dans la préface de son livre paru en 1938, il avait écrit:

Malgré le caractère élaboré de la machinerie actuelle de nos écoles et de nos collèges, la majorité des éducateurs seraient d'accord que le but ultime de tout cela est que les étudiants puissent parvenir à apprendre à mieux vivre. Ceci résume essentiellement le but de la consultation. Pourquoi donc ne pas établir la vie et la consultation comme le curriculum, plutôt que les soi-disants cours de base ou domaines du savoir. Il appert que la pratique accuse un retard sur l'intention. (p. vii)

counsellor's role be delimited in large part to a concern with vocational or career guidance. Notwithstanding this diversity of opinion, the central and most significant issue facing school counselling as a profession today is essentially the same one that has confronted it virtually since the beginning of guidance as a movement. This broad issue has to do with deciding upon the nature, scope, and purpose of guidance services within the context of the total educational enterprise. An issue arising out of this broader one, and inseparably related to it, concerns the delineation of the school counsellor's role. In this article, the authors will attempt to come to grips with clarifying the nature and purpose of contemporary school counselling and with providing a perspective that hopefully will serve as a sound basis for sensible action to insure the continued relevance and survival of our profession.

To provide a frame of reference within which issues that need to be tackled can be viewed and to illustrate that these issues have been with us since the early beginnings of the Guidance Movement in Canada, it will be useful to temporarily adopt an historical perspective. It will be seen that while we may not be stepping into the same river twice, we are certainly attempting to chart a course in waters very much like those charted by American and Canadian pioneers of guidance. Before continuing, it should be encouraging to realize that these issues have been dealt with and satisfactorily resolved in the past.

During the late 1930's and the early 1940's Canadian guidance workers were being exposed to three rather distinct views of the proper guidance (i.e. school counselling) function. These views were well represented by three outstanding individuals in the Guidance Movement — John Brewer, George Myers, and Arthur Jones. Each of these men promoted a unique interpretation of the optimal scope of the guidance concept and its relationship to education in general.

Adopting what in his day was a somewhat extremist position, Brewer (1938) in his book, *Education As Guidance*, claimed that, under ideal circumstances, the guidance function would be very closely identified with the task of education as a whole. In the preface to the 1938 edition of his book he had written:

In spite of the elaborate nature of our present school and college machinery, most educators would agree that the final purpose of it all is simply that students may learn to live better lives. This is essentially the guidance aim. Why, then, do we not set up living and guidance therein as the curriculum, rather than the so-called standard subjects or fields of knowledge. Apparently, our practice lags behind our purpose. (p. vii)

Selon Brewer (1938), il y a de fait trois approches fondamentales pour envisager le rapport entre la consultation et l'éducation. D'abord on pourrait établir le curriculum scolaire de façon à ce qu'il y ait une étroite communion entre ce curriculum et la vie de tous les jours. Ainsi, les étudiants pourraient davantage tirer profit de leur vie quotidienne. Deuxièmement, on pourrait mettre sur pied un réseau de services de consultation doté de conseillers, de professeurs, d'aviseurs, etcetera, qui sans intervenir, appuierait le déroulement d'activités prévues dans le curriculum déjà établi. Dernièrement, on pourrait intégrer la consultation à un programme d'activités conçues pour donner aux enfants l'occasion d'apprendre dans le laboratoire de la vie" (p. 3). C'est cette dernière possibilité que Brewer (1938) adopta. Le but ultime de la consultation était de rendre l'individu capable de se guider et de se gouverner à travers les multiples activités variées de la vie courante.

En 1941, Myers publia *Principles and Techniques of Vocational Guidance* en réaction à ce qu'il considérait être une confusion déplorable au sujet du rôle et de la portée de la consultation en éducation. Il était convaincu qu'une perspective claire sur le rôle de la consultation pourrait être le mieux rehaussée et maintenue si le modèle de l'orientation servait comme schème de référence pour fins de comparaison avec les autres genres de consultation. A ce propos, Myers (1941) conclut:

Pour fins de clarté et de sage planification, il est ... hautement désirable que le mot "orientation" sans qualificatif, quand utilisé par rapport au travail accompli dans les écoles, signifiera non pas l'éducation proprement dit, ni l'éducation individualisée, ni l'enseignement, ni le travail de personnel, ni l'hygiène mentale, ni tout cela amalgamé, mais plutôt le processus d'aider l'individu à choisir, à se préparer, à se lancer, à s'avancer dans des activités humaines relatives aux domaines éducatif, vocationnel, récréatif et communautaire. (p. 36)

Dans un sens, les opinions énoncées par Arthur Jones (1945) au sujet du rôle de la consultation et de sa fonction propre dans les écoles représente un compromis entre l'interprétation très large proposée par Brewer (1938) et celle très étroite avancée par Myers (1941). Jones (1945) était d'accord avec Myers (1941) que le concept de consultation était de plus en plus mal compris et souligna l'importance de bien clarifier sa fonction et son envergure par rapport à l'éducation en général. Une telle confusion selon Jones (1945), provenait de l'influence conjuguée de deux tendances opposées — une mettant l'emphase surtout sur l'aspect orientation, l'autre voulant "identifier la consultation avec tout ce qui est

According to Brewer (1938), there were basically three ways in which to consider the relationship between guidance and education. In the first place, the school curriculum might be designed to relate to actual life activities so that, hopefully, students partaking in it might be assisted in the process of daily living. Secondly, there might be created a system of guidance services conducted by counsellors, teachers, advisers, etcetera, which would parallel and "in no way interfere" with the activities conducted in the existing curriculum. Lastly, guidance might be highly integrated "with a curriculum of activities designed to give children the opportunity to learn in the laboratory of life" (p. 3). It was the latter possibility with which Brewer (1938) aligned himself. The ultimate aim of the guidance endeavour was to make the individual capable of self-guidance in the many and varied activities of everyday living.

Reacting to what he considered to be the unfortunate confusion with regard to the meaning and scope of the guidance function in education, Myers in 1941 published *Principles and Techniques of Vocational Guidance*. He was convinced that a clear perspective on the guidance function could best be enhanced and maintained if the vocational guidance model was employed as a basic frame of reference with which other kinds of guidance could be compared. Regarding this matter, Myers (1941) concluded:

For the sake of clear understanding and wise planning it is ... highly desirable that the word "guidance" without a qualifying adjective, when used in relation to the work of the schools, shall mean, not education itself, not individualized education, not teaching, not personnel work, not mental hygiene, nor all of these combined, but the process of assisting the individual to choose, prepare for, enter upon, and progress in courses of action pertaining to the educational, vocational, recreational and community service groups of human activities. (p. 36)

In a sense, the opinions of Arthur Jones (1945) regarding the function of guidance and its proper place in the schools represent a compromise between the extremely broad interpretation of guidance proposed by Brewer (1938) and the relatively narrow view favoured by Myers (1941). Jones (1945) agreed with Myers (1941) that the guidance concept was being increasingly misunderstood and also stressed the importance of clearly delineating its purpose and scope relative to education as a whole. Such misunderstanding, in Jones' (1945) opinion, was due to the combined influence of two opposite tendencies — one being the tendency to overstress the vocational aspect of guidance and the other being the tendency "to identify guidance with all of education"

éducation" (p. 59). Tout au long de sa carrière, Jones publia plusieurs livres où il tenta de clarifier le rôle de la consultation à l'intérieur du contexte de l'éducation. Dès la première édition de son livre, *Principles of Guidance*, publié en 1930, il accentua l'importance de conceptualiser le rôle de la consultation dans un cadre assez large dans lequel "la consultation supposait un souci pour tout problème personnel, et non seulement les problèmes reliés au choix d'une carrière" (Jones, Steffle & Stewart, 1970, p. viii). Il considérait risqué d'accorder trop d'importance à l'aspect 'choix de carrière' du processus de consultation et jugeait illogique et dangereuse la tendance de placer la consultation vocationnelle au premier rang, de sorte que toutes les autres formes de consultation en découleraient. Selon Jones (1945), toutes les formes de consultation partagent un objectif commun, celui "d'aider l'individu à faire de bons choix et ajustements et de sages interprétations des situations critiques dans sa vie" (p. 80).

Bien que les Canadiens intéressés à la consultation auraient pu tirer profit du cheminement de pensée accompli par les chefs de file américains, néanmoins, ils ont dû faire face aux mêmes problèmes. Alors que la consultation jouissait du statut d'un mouvement en plein essor, la même confusion et mésestimation du concept de consultation qui avaient occupé la scène américaine devenaient apparentes au Canada. Le mouvement de la consultation au Canada abritait lui aussi ses porte-paroles pour les différents points de vue au sujet de l'envergure et du rôle de l'orientation dans les écoles. A titre d'exemple, H. R. Beattie (1943) d'Ontario adhérait au modèle de la consultation vocationnelle préconisée par Myers (1941) tandis que S. Laycock (1945) de la Saskatchewan s'alliait à l'interprétation offerte par Jones (1945).

Dans les premiers temps de la consultation tant aux Etats-Unis qu'au Canada, on mettait en valeur surtout le modèle de la consultation vocationnelle. Une telle emphase reflétait fidèlement les conditions et les besoins de la société à cette époque. Historiquement, cette emphase diminua pour s'intégrer à la conception plus élargie préconisée par Jones (1945). De fait, le modèle de l'éducation comme consultation proposée par Brewer (1938) était bien en avant de son temps. Nous soutenons que les conditions et les besoins humains de notre société sont tels qu'ils rendent ce concept à la fois viable et nécessaire. Il devient de plus en plus évident qu'un changement fondamental et radical de valeurs s'opère dans notre société contemporaine. Havighurst (1972) nous décrit bien ce changement. Il suggère qu'à la suite d'une productivité économique croissante dans notre société depuis quelques années, la valeur morale du travail a diminué. A l'heure actuelle, le

(p. 59). Over the course of his career, Jones published a number of books in which he attempted to clarify the function of guidance within the context of education. From the first edition of his book, *Principles of Guidance*, published in 1930, he stressed the importance of conceptualizing the guidance function in a broad manner in which "guidance implied a concern for all personal problems, not just those involved in the selection of a vocation" (Jones, Steffle & Stewart, 1970, p. viii). He regarded as hazardous the attachment of too much importance to the vocational aspects of the guidance process and considered illogical and dangerous the tendency of placing vocational guidance at the centre of the stage with all other forms of guidance developing out of this function. According to Jones (1945), all forms of guidance should have one common objective, that being "to assist the individual to make wise choices, adjustments, and interpretations in connection with critical situations in his life" (p. 80).

Although Canadians interested in guidance could benefit from the theorizing and speculating concerning the nature and scope of the guidance concept done by leaders of guidance in the United States, they nevertheless were forced to confront essentially similar issues. In the days when guidance was enjoying the status of a full-fledged movement, the same confusion and misunderstanding of the guidance concept that tended to prevail in the United States also became apparent in Canada. The Guidance Movement in Canada also had its champions of different views regarding the scope and purpose of guidance in the schools. For example, H. R. Beattie (1943) in Ontario strongly believed in the vocational guidance model as described by Myers (1941) while S. Laycock (1945) in Saskatchewan identified himself with an interpretation of guidance very much in line with that of Jones (1945).

In the relatively early days of guidance in both the United States and Canada, it was the vocational guidance model that was emphasized in practice. This emphasis was in no small measure a reflection of the conditions in and needs of society at that time. Historically, the vocational guidance emphasis was eventually subsumed by the broader counselling concept advocated by Jones (1945). In a very real sense, Brewer's (1938) model of Education as Guidance was several decades ahead of its time. It is our contention that conditions and human needs in society are now such as to make this concept a viable and necessary one. It is becoming increasingly apparent that a fundamental and dramatic value shift is taking place in society. This shift has been well described by Havighurst (1972). He suggests that as a result of increasing economic productivity in society over the last several years the "moral value" of work

travail s'accomplit plus vite et avec moins d'effort que jamais auparavant. Le nombre d'ouvriers requis pour une variété de carrières a beaucoup diminué. Ces changements ont exercé une forte influence sur les changements dans notre orientation de valeurs. Havighurst (1972) s'explique:

Au lieu d'accorder priorité aux activités pratiques — telles sacrifier quelque chose maintenant pour un plus grand bienfait plus tard, travailler fort pour accroître la productivité de notre économie, étudier aujourd'hui pour acquérir une compétence dans une occupation — la société moderne tend à favoriser les activités expressives — telles que jouir du présent sans se soucier de l'avenir, accorder du temps aux expériences qui élargissent et approfondissent notre expérience, 'faire ce que je veux'. (p. 44)

Havighurst (1972) termine en signalant que pendant la première moitié du vingtième siècle, les adolescents pouvaient acquérir une identité en choisissant une carrière. Maintenant, compte tenu du changement dans la hiérarchie des valeurs, il n'est plus possible de le faire dans la même mesure. Tel qu'il l'affirme, "Puisque le travail était l'axe de la vie, choisir sa carrière et s'y préparer devenaient des moyens sûrs pour acquérir une identité. Rien n'a encore remplacé choisir une carrière et s'y préparer comme moyen certain pour se former une identité. Par conséquent, plusieurs adolescents souffrent du désœuvrement et de l'incertitude autour d'eux qu'Erikson (1950) a qualifié de diffusion d'identité" (Havighurst, 1972, pp. 44-45). De plus en plus, les membres des professions auxiliaires commencent à reconnaître l'existence et la portée de ce changement de valeurs. Glasser (1972) dans *The Identity Society* paraphrase de fait Havighurst quand il suggère que dans notre société contemporaine, on ne considère plus une occupation comme un moyen d'acquérir une identité personnelle. Au lieu, il prétend qu'une occupation doit maintenant compléter et enrichir une identité déjà existante.

Si nous acceptons que ce changement dans les valeurs considérées prioritaires s'avère authentique et assez permanent, quelles en sont les conséquences pour la consultation scolaire? Compte tenu que la formation d'identité et l'épanouissement de soi sont prioritaires pour un nombre croissant d'individus dans notre société, comment la profession de consultation répondra-t-elle? Nous suggérons que la fonction de consultation devienne de plus en plus engagée à aider les personnes à développer des identités positives et les habitudes de vie nécessaires pour faire face aux demandes et aux complexités de la vie moderne. Adoptant une telle perspective, cela nous oblige à identifier plus étroitement la consultation scolaire avec l'oeuvre d'éducation proprement

has diminished. Work is now done in less time and with less effort than ever before and the number of workers required for a variety of occupations has been substantially lowered. These changes have contributed to a far reaching change in value orientation. Havighurst (1972) explains:

Instead of giving priority and precedence to instrumental activities — such as sacrificing something now for a greater future gain and working hard to make a more productive economy, studying now for future competence in an occupation — the modern society tends to favor expressive activities — such as enjoying the present moment without worry about the future, spending time on activities that broaden and deepen one's experience, "doing one's thing." (p. 44)

Havighurst (1972) concludes by pointing out that while in the first half of the twentieth century adolescents could rely on acquiring an identity through the choice of an occupation, this, in light of the shift in value priorities, is no longer possible to the same extent. In his words, "Since work was the axis of life, deciding on one's occupation and preparing for it was a sure means of identity achievement. Nothing has yet replaced occupational choice and preparation as a sure means of identity formation, and consequently many adolescents suffer from the aimlessness and uncertainty about themselves which Erikson (1950) calls identity diffusion" (Havighurst, 1972, pp. 44-45). Increasingly, members of the helping professions are beginning to recognize the existence and significance of the value shift that has been occurring. For example Glasser (1972) in *The Identity Society* virtually paraphrases Havighurst when he suggests that in contemporary society an occupation is not regarded as a means of acquiring a personal identity. Instead, he contends, an occupation is now expected to complement and enrich a pre-existent identity. ✓

Assuming that the shift in value priorities described above is a genuine and reasonably permanent one, what are the implications for school counselling? Given that identity formation and self-fulfillment are the main priorities for increasing numbers of individuals in society, how is the guidance profession to respond? We would suggest that the guidance function become more closely tied to helping individuals to develop positive identities and the life skills required to cope with the demands and complexities of modern society. Adopting this focus of necessity implies a closer identification of school counselling with the educational enterprise per se and an even closer working relationship with teachers operating within it. Expressions of concern about the so-called dangers of the close identification of the

dite et à établir une collaboration intime avec les professeurs. Les inquiétudes au sujet des dangers inhérents à une identification trop proche entre les rôles de l'éducation et de la consultation, sont à notre avis, sans fondement et proviennent d'une réaction exagérée à la pensée que notre identité professionnelle serait embrouillée; effacée ou changée de façon à ne plus la reconnaître. La consultation, dès son origine est un mouvement qui s'est maintenu comme une entité viable en reconnaissant et en étant attentif aux besoins de la société tels que reflétés dans les écoles. Dans le passé, il a été possible de définir les paramètres pertinents de la consultation en adoptant comme point de départ les besoins de l'individu dans la société. Depuis, tel que discuté précédemment, les valeurs prioritaires des individus, et par conséquent les priorités de leurs besoins, ont changé. Donc, les priorités de la consultation doivent changer. Quoique nous ne suggérons pas que l'orientation vocationnelle et la consultation personnelle soient abolies, nous recommandons que la priorité soit accordée à la consultation visant la croissance et le développement de l'individu, et ce faisant, aider au développement de concepts de soi positifs et de styles de vie satisfaisants et productifs. Si cette emphase veut devenir et demeurer une priorité dans la consultation scolaire, il est alors impératif d'en venir aux prises avec le rapport entre la consultation et l'éducation, entre le conseiller et l'enseignant, tel que nous l'avons fait au point de vue historique.

L'interaction entre la consultation et l'éducation est plus évidente aujourd'hui que jamais auparavant. Ceci s'explique en partie lorsqu'on considère l'évidence croissante que les conditions interpersonnelles fondamentales d'empathie, d'authenticité et de regard positif sont associées à l'accomplissement d'une variété d'activités éducatives (Aspy & Roebuck, 1973; Harbach & Asbury, 1976; Roebuck, 1975). En se basant sur une étude magistrale menée auprès d'élèves au niveau élémentaire, Roebuck (1975) conclut ainsi, "Les enseignants qui possèdent ou qui acquièrent les habiletés interpersonnelles vont probablement accroître et mettre en valeur les réalisations des étudiants dans les domaines de la croissance personnelle, académique et sociale" (p. 14). Parmi les responsables pour la formation d'enseignants, on constate qu'il est possible d'identifier les caractéristiques des enseignants efficaces. Ainsi, Hamachek (1969) souligne que "Les professeurs efficaces semblent être ceux qui sont 'humains' dans le plein sens du terme. Ils ont un sens d'humour, sont justes, plus démocratiques qu'autocratiques et apparemment ont plus de facilité à communiquer naturellement avec les étudiants, soit seuls ou dans un groupe" (p. 341). Liée à cette emphase sur l'importance de l'aspect humain de l'enseignant, est

guidance and educational functions, we suggest, tend to be unfounded and the result of a panic reaction to the thought of having our professional identities blurred, obliterated, or somehow altered beyond all recognition. Guidance was born as a movement and has maintained itself as a viable concept by recognizing and being responsive to the needs of society as these are reflected in the schools. In the past, it has been possible to define the relevant parameters of the guidance function by adopting as a starting point the needs of the individual in society. Since, as discussed previously, the value priorities of individuals, and thereby the priorities of their needs, have changed so the priorities of guidance must change. While we are certainly not suggesting that vocational guidance and personal-adjustment counselling be done away with, we would recommend that top priority be given to developmental counselling designed to assist in the fostering of positive self-concepts and satisfying, productive life styles. If this emphasis is to become and remain a priority in school counselling, then it is necessary to come to grips with defining, as we have historically had to do, the relationship between guidance and education — between school counsellors and classroom teachers.

The interface between guidance and education is more evident at the present time than it has ever been. Contributing in part to this fact is the accumulating evidence that the so-called core interpersonal conditions of empathy, genuineness, and positive regard are associated with the achievement of a variety of educational outcomes (Aspy & Roebuck, 1973; Harbach & Asbury, 1976; Roebuck, 1975). On the basis of a large scale study conducted with elementary school children, Roebuck (1975) concluded that, "Teachers possessing or acquiring interpersonal facilitative skills likely will enhance student achievement in personal, academic, and social growth" (p. 14). There is also among those involved in teacher training an encouraging acknowledgement that it is possible to specify the characteristics of effective teachers. Hamachek (1969), for example, emphasizes that, "Effective teachers appear to be those who are, shall we say, 'human' in the fullest sense of the word. They have a sense of humor, are fair, empathetic, more democratic than autocratic, and apparently are more able to relate easily and naturally to students on either a one-to-one or group basis" (p. 341). Related to this emphasizing of the importance of the humaneness of the teacher is the acknowledgement of the possible similarities in teacher and counsellor helping functions and the implications of these similarities for teacher training programs. As Combs and Super (1963) have pointed out, "Apparently,

la reconnaissance des ressemblances possibles dans les fonctions d'auxiliaire du professeur et du conseiller et ce que cela peut supposer dans les programmes de formation pour futurs enseignants. Tel que Combs et Super (1963) l'ont indiqué, "Apparemment, les relations qui ont pour but d'aider ne sont pas sensiblement différentes quelles qu'elles soient. Ceci signifie que les stages de formation pour les conseillers, les psychothérapeutes, les travailleurs sociaux, les infirmières, et toutes les autres professions auxiliaires, inclus l'enseignement, sont engagés dans les mêmes processus de base" (p. 67). On accorde de plus en plus d'attention aux moyens pour former les enseignants dans la communication de l'empathie (Aspy, 1976). La recherche indique que des programmes de formation mis sur pied à cette fin peuvent enrichir le répertoire de relations humaines des professeurs — inclus l'acquisition de la communication empathique (Fraser & Vitro, 1975; Hartzell, Anthony & Wain, 1973). Si on se rapporte à l'évidence déjà citée, il semblerait que le même phénomène qui s'est produit dans le domaine de consultation dans les années '60 se répète en éducation à la suite des recherches dans les processus psychothérapeutiques menées par Truax et Carkhuff (1964). C'est à dire, nous commençons à reconnaître, que importe les techniques ou les méthodes utilisées par le professeur, ce qui est fondamental au processus enseignement-apprentissage, est sa dimension interpersonnelle caractérisée par ces traits essentiels: l'empathie, l'authenticité et le regard positif.

Cette situation, telle que décrite, comporte des conséquences évidentes tant pour les enseignants que pour les conseillers mais elle produit beaucoup d'ambiguïté et de confusion au sujet de leurs rôles respectifs. Cela nécessite qu'ils doivent examiner leurs rôles à l'intérieur du contexte global de l'éducation par rapport à ce que chacun peut faire pour aider les étudiants à acquérir des identités positives et à poursuivre une vie enrichissante. Des efforts valables ont été entrepris pour clarifier cette situation (Dinkmeyer, 1970; Eardley, 1976; Herman, 1974; Ivey, 1976). Dans une monographie intitulée *Developmental Counseling in Education*, Richardson et Baron (1975) ont tenté de définir les rôles des conseillers et des enseignants selon les buts complémentaires qui retiennent l'attention des deux groupes. Le premier but général de l'éducation qui sollicite l'attention et l'énergie du professeur, c'est "d'aider l'individu à apprendre à connaître, à comprendre et à apprécier le monde qui l'entoure et les gens qui y habitent" (p. 2). Le deuxième but, c'est d'"aider l'individu à apprendre à connaître, à valoriser, à s'accepter dans ce monde dont il fait partie, d'agir conformément à cette acceptation de soi afin de devenir ce qu'il veut et est capable de

helping relationships are not markedly different wherever they are found. This means that training programs for counsellors, psychotherapists, social workers, nurses, and all other helping professions, including teaching, are engaged in the same basic processes" (p. 67). Increasing attention is being given to how teachers can be trained in the communication of empathy (Aspy, 1976) and a growing body of research is suggesting that specially designed programs can be created to enhance teachers' human relations skills — including the skill of empathic communication (Fraser & Vitro, 1975; Hartzell, Anthony & Wain, 1973). Judging from the evidence cited, it would appear that increasingly the same thing is happening in education as happened in the counselling field in the 1960's as a result of the pioneering research into the psychotherapeutic process carried out by Truax and Carkhuff (1964). That is, it is coming to be recognized that, regardless of the techniques or methods employed by a teacher, what is most basic to the teaching-learning process is its interpersonal dimension as defined by the core conditions of empathy, genuineness, and positive regard.

The situation described above has some obvious implications for both teachers and counsellors and is the source of considerable ambiguity and confusion concerning their respective roles. It means that both, of necessity, must examine their roles in the total educational context in relation to what each can do in helping pupils to achieve successful identities and satisfying life styles. Some worthwhile attempts are being made to clear the muddied waters in this area (Dinkmeyer, 1970; Eardley, 1976; Herman, 1974; Ivey, 1976). In a guidance monograph titled *Developmental Counseling in Education*, Richardson and Baron (1975) attempted to define the roles of counsellors and teachers according to the complementary objectives with which they are predominantly concerned. The first general aim of education, which is the main concern of the teacher, is, "to help the individual learn to know, understand, and appreciate the world about him and the people in it" (p. 2). The second aim is, "to help the individual learn to know, understand, value, and accept himself in the world of which he is a part, and to act in terms of that self-acceptance to become what he wants to become and is capable of becoming" (p. 2). Richardson and Baron (1975) suggest that this second aim requires "a professional education functionary" called the "developmental counsellor" whose role it would be, "to help each normal individual while under the influence of the school to learn to know, understand, value, and accept himself: acquire a concept of 'self', and of 'self-identity' in the world of which he is a part and to act in terms of these evolving concepts" (p. 4). While this type of role

devenir" (p. 2). Richardson et Baron (1975) suggèrent que le deuxième but exige "un fonctionnaire professionnel en éducation" appelé le "conseiller en développement" dont le rôle serait de "aider chaque individu normal fréquentant une école à connaître, à comprendre, à valoriser et à s'accepter: acquérir un concept de 'soi' et d' 'identité de soi' dans un monde dont il fait partie et d'agir conformément à ces concepts en évolution" (p. 4). Bien que ce genre de différenciation de rôle peut être utile, nous devons prendre garde que les rôles du conseiller et du professeur dans le processus d'éducation ne viennent pas à s'exclure mutuellement. Selon nous, les rôles du professeur et du conseiller devraient, tant en théorie qu'en pratique, être très complémentaires. Les professeurs et les conseillers s'efforcent d'atteindre des buts communs, et pour une bonne part, ils vont de plus en plus partager des qualités personnelles et même des habiletés par rapport à la communication empathique, pour ne citer qu'un exemple. Cette communion d'efforts, à notre avis, ne présente aucune menace à l'existence du conseiller. Au contraire, elle fournit une base idéale pour une saine et fructueuse collaboration. Cependant, tandis que les conseillers et les professeurs partageront un certain fond commun, les conseillers posséderont des habiletés et des compétences qui surpassent celles dont font preuve les professeurs. De fait, en plus d'être des experts dans l'introduction et l'exécution d'une variété d'approches et de programmes visant le développement, les conseillers occupent une position idéale pour illustrer aux professeurs les habiletés nécessaires pour aider les étudiants à rencontrer leurs besoins de croissance. Dans un tel contexte, on se doit de souligner qu'en dépit des compétences et de l'expertise du conseiller, le professeur demeure un personnage central dans la poursuite des buts visant le développement harmonieux des étudiants.

Il devient évident que si cette emphase sur le développement doit devenir et demeurer un domaine qui commande l'attention des conseillers, on doit lui fournir une base conceptuelle et philosophique qui s'enracine dans la psychologie du développement. On reconnaît ce besoin de plus en plus (Blocher, 1974; Kohlberg, 1975). Soulignant le bien-fondé d'avoir les racines conceptuelles-philosophiques de la consultation plongées dans la psychologie du développement, Sprinthall (1972) affirmait, "Le concept du développement personnel avec des étapes et des tâches légitimes peut mieux représenter des objectifs éducatifs pour la consultation qu'un ensemble arbitraire de vertus" (p. 354).

Selon les auteurs, cette orientation de l'éducation vers le développement peut s'accomplir en ayant recours à ce qu'on désigne de nos jours "l'éducation

differentiation may be useful, caution must be exercised to ensure that the roles of teachers and counsellors in the educational process do not come to be regarded as being mutually exclusive. It is our view that the roles of the teacher and the counsellor should, in theory and in practice, be very much complimentary. Teachers and counsellors are striving to reach common developmental goals and, to a significant degree, they will increasingly share personal qualities and even skills in relation to, for example, empathic communication. This commonality, in our view, is not to be looked upon as a threat to the counsellor's existence. On the contrary, it should provide an ideal basis for a cooperative and mutually beneficial working relationship. However, while teachers and counsellors will increasingly have much in common, counsellors will have skills and competencies that go beyond those typically possessed by teachers. In fact, in addition to being relative experts in the introduction and implementation of various approaches and programs within the developmental framework, counsellors are in an ideal position to model for teachers the skills that are needed to help pupils meet their developmental needs. In this context, it should be emphasized that despite the counsellor's expertise and competencies, the teacher should remain very much a central figure in the achievement of developmental guidance aims.

It is becoming evident that if the developmental emphasis is to become and remain an area of significant counsellor involvement it must be philosophically and conceptually anchored in developmental psychology. This need is increasingly being recognized (Blocher, 1974; Kohlberg, 1975). Stressing the potential merits of having the philosophical-conceptual roots of guidance grounded in developmental psychology, Sprinthall (1972) has said, "The concept of personal development with legitimate stages and tasks can represent educational objectives for guidance better than can an arbitrary set of chameleon-like virtues" (p. 354).

In the present writers' view, the developmental aim of education can be achieved to a significant extent through the medium of what has come in recent years to be known as "psychological education". It represents a concept in which the common goals of teachers and counsellors and the complimentary nature of their roles are readily apparent. Being a relatively new concept, at least in name, psychological education is still in the process of crystallization. However, its general parameters are at present reasonably well delineated. Cottingham (1973), for example, describes the concept by saying, "The nature of psychological education assumes that

psychologique". Cela représente un concept où les buts communs des conseillers et des professeurs et la nature complémentaire de leurs rôles deviennent immédiatement évidents. Etant un concept plutôt récent, l'éducation psychologique est encore en voie de se cristalliser. Cependant, ses paramètres sont à l'heure actuelle assez bien définis. Cottingham (1973) décrit ce concept en affirmant, "La nature de l'éducation psychologique prend pour acquis que l'objectif premier est le développement personnel des clients par le truchement d'expériences éducatives ou préventives. Ce but est un objectif central dans le programme scolaire, poursuivi à travers les cours réguliers, les unités ou les systèmes" (p. 341). Bon nombre de curricula et de programmes psycho-éducatifs ont été développés ou sont en voie de développement. Ils augurent bien à remplir le vide qui semble exister quand un nouveau concept est d'abord introduit. Par exemple, Moher et Sprinthall (1970) ont élaboré un curriculum à l'intention du niveau secondaire tandis qu'au niveau élémentaire, le programme DUSO (Dinkmeyer, 1970) et le Human Development Program (Bessell & Palomares, 1970) répondent bien aux besoins et sont loin de devenir périmés. Des personnalités bien connues du monde de la consultation tel qu'Arbuckle (1976) commencent à souligner l'importance de l'éducation psychologique comme étant un domaine dans lequel les conseillers scolaires peuvent et doivent jouer un rôle important.

Bien que l'éducation psychologique augure bien pour un engagement sérieux de la part des conseillers, il demeure évident que notre profession doit prendre position et non pas rester équivoque. A l'heure actuelle, on passe en revue sous un oeil très critique les buts de l'éducation. Si les conseillers ne prennent pas l'initiative dans ce domaine, d'autres disciplines le feront. A ce sujet, Musselman (1976) affirme:

Des agents autres que les conseillers sont souvent choisis pour développer des valeurs, enseigner comment prendre des décisions, développer une connaissance de soi, se comprendre, et éduquer dans le choix d'une carrière. En grande mesure, les conseillers paient le prix pour ne pas avoir pris position sur les valeurs, pour avoir évité tout contact avec la discipline, pour ne pas avoir prêté une oreille sympathique à l'expérience de l'enseignement et aux problèmes de discipline, et pour avoir décrié l'orientation dans le choix d'une carrière. (p. 8)

En dépit d'une critique si acerbe, certains individus dans le domaine de la consultation scolaire franchissent de nombreuses étapes pour résoudre les questions reliées à l'éducation psychologique (Aubrey, 1975) et pour développer des lignes de pensée utiles pour la diffusion de services en éducation psychologique (Stilwell, 1976). Simultanément, on se

the primary goal is the personal development of the clients through educative or preventive experiences. This goal is a central objective in the total school program, offered through regular curriculum courses, units, or systems" (p. 341). A number of psycho-educational curricula and programs have been and are being developed that show definite promise in terms of filling the content vacuum that tends to exist when a new concept is first introduced. For example, Mosher and Sprinthall (1970) have described a curriculum suited to the secondary school setting while at the elementary grade level the DUSO program (Dinkmeyer, 1970) and the Human Development Program (Bessell & Palomares, 1970) are showing considerable promise and staying power. Well known figures in the counselling profession such as Arbuckle (1976) are beginning to stress the importance of psychological education as an area in which school counsellors can and should assume a central role.

While psychological education holds great promise for meaningful counsellor involvement, it is clear that the profession cannot afford much longer to remain in a non-committal, fence-sitting posture. The goals of education are undergoing critical re-examination and it may well be that if counsellors don't take the initiative in this area other disciplines within education will. Concerning this issue, Musselman (1976) said:

Delivery systems other than that of counsellors are frequently selected for such objectives as developing values, learning skills of decision making, developing self-awareness, understanding self, and career education. For the most part, counsellors are paying the price for having been neutral on values, for having avoided involvement with discipline, for having been unsympathetic to teaching experience and classroom management problems, and for having belittled vocational guidance. (p. 8)

Notwithstanding such strong criticism, selected individuals in the school counselling field are making genuine progress in terms of addressing issues related to psychological education (Aubrey, 1975) and developing workable rationales for the delivery of psychological education services (Stilwell, 1976). At the same time, much needed research is being done to ascertain the effects of various programs and approaches on both elementary (Bartell & Estes, 1977; Eldridge, Barcikowski & Witmer, 1973; Harris, 1976; Lindberg, 1977) and secondary pupils (Rustad & Rogers, 1975; Sklare, Markman & Sklare, 1977). It would seem that school counselling as a profession is beginning to respond to the challenge put to educators by Krathwohl, Bloom and Masia (1973) in

doit d'examiner l'effet de divers programmes et approches tant au niveau élémentaire (Lindberg, Bartell & Estes, 1977; Eldridge, Barcikowski & Witmer, 1973; Harris, 1976) qu'au niveau secondaire (Rustad & Rogers, 1975; Sklare, Markman & Sklare, 1977). Il semblerait que la consultation scolaire comme profession commence à relever le défi que lui lança Krathwohl, Bloom et Masia (1973) dans *Taxonomy of Educational Objectives - Affective Domain*:

Certains mettraient en doute le bienfait qu'une école considère des objectifs affectifs. Certains questionneraient la sagesse de rendre ces objectifs explicites plutôt qu'implicites, et un plus grand nombre encore douterait que l'école puisse faire quelque chose de valable pour développer ces objectifs affectifs. Si nous embrouillons ces objectifs du domaine affectif dans toutes sortes de banalités, comment pouvons-nous en faire l'examen, en déterminer le sens, ou faire quoique ce soit de valable à leur sujet? Nous devons enlever nos ornières si nous voulons faire face à la réalité et agir. (p. 91)

Conclusion

Cet article suggère qu'une partie importante du travail du conseiller scolaire soit consacrée aux besoins de développement des étudiants et que l'éducation psychologique peut le mieux répondre à ces besoins. Bien que les paramètres généraux de l'éducation psychologique soient assez bien établis, le contenu spécifique qui s'y rapporte doit encore être énormément défini, développé et précisé. A cette étape dans le développement de la consultation, en dépit de la cristallisation croissante d'approches nouvelles et valables, il existe et continuera d'exister pour un temps à venir, le besoin de maintenir un équilibre entre l'acceptation d'une ambiguïté conceptuelle et de précipiter la prise de décisions face aux problèmes qui nous assaillent. Maintenant qu'on parle tellement de rentabilité et de confusion de rôles, on est tenté de prendre la panique face à la prise de décisions. C'est une telle inquiétude bien légitime que nous avons lorsque nous entendons l'appel au retour à l'orientation proprement dit ou au développement de carrières dans le sens strict de ces termes. Notre profession vient de parvenir à une étape décisive dans son développement où il existe le danger de s'engager dans certaines voies pour de mauvaises raisons — raisons qui se rattachent à des facteurs tels que l'économie, les politiques à court terme, le désir de se bâtir des 'mini-empires' plutôt qu'aux intérêts à long terme de notre profession. Nous devons maintenant adopter une allure active si la consultation scolaire veut survivre comme une entité distincte et digne de foi. Les conseillers et les personnes responsables pour leur formation doivent non seulement réagir aux changements dans l'éducation et dans les écoles mais doivent également jouer un plus grand rôle pour

the *Taxonomy of Educational Objectives - Affective Domain*:

Some would question the desirability of a school's considering affective objectives. Some would wonder about the wisdom of making these objectives explicit rather than implicit, and more would doubt the possibility of the school's doing anything significant to develop affective objectives. If we obscure the objectives in the affective domain and bury them in platitudes, how can we examine them, determine their meaning, or do anything constructive about them? Our "box" must be opened if we are to face reality and take action. (p. 91)

Conclusion

What has been suggested in this article is that a central part of the school counsellor's function be a concern with the developmental growth needs of pupils and the meeting of these needs through the medium of psychological education. While the general parameters of psychological education have been quite clearly set out, the content specifics related to it still need to be defined, developed, and refined to a considerable degree. At this stage in the development of the Guidance Movement, in spite of the increased crystallization of worthwhile new directions and approaches, there exists, and will continue to exist for some time to come, a need to strike the often delicate balance between tolerating conceptual ambiguity and coming to premature closure on issues that presently confront us. In these times of role confusion and outcries concerning accountability, there is a tendency to make decisions on a panic reaction basis. This is a real concern that we have in relation to the call for a return to vocational guidance or career development in the narrow occupational sense of these terms. Our profession is at a crucial stage in its development at which there exists the danger of taking certain steps for the wrong reasons — reasons that may have more to do with such factors as economics, short sighted politics, and what has come to be known as "empire-building" than with what is in the genuine long term best interests of the profession. We are at a stage in our development when a definite proactive posture is required if school counselling as an identifiable, credible entity is to survive. Counsellors and counsellor educators must respond not only to changes in education and the schools but must increasingly be prepared to take an active part in determining the kinds of changes that come about. It is our belief that the developmental emphasis in school counselling is a necessary one in light of present and projected societal conditions and needs. The most pressing requirement at the present time is for developing counsellor training programs capable

déterminer quelles changements se produiront. Nous soutenons que l'emphase sur le développement dans la consultation scolaire est nécessaire compte tenu des conditions et des besoins actuels et futurs de notre société. Ce qui presse le plus maintenant c'est de mettre sur pied des programmes de formation aptes à préparer les conseillers et les conseillers en formation à acquérir une optique propice à ce genre de consultation et aux rôles qui en découlent. Nous croyons que le contenu et les outils nécessaires au conseiller scolaire pour jouer ce rôle dans le développement de l'étudiant sont de plus en plus développés, mis à l'épreuve et disponibles. La philosophie sous-jacente pour ce genre de consultation existe depuis nombre d'années. Ce qui nous encourage, c'est de constater que nous franchissons une étape importante où ce qui était auparavant relégué au palier de la théorie devient maintenant un élément pratique. Cette emphase sur le développement de programmes, leur mise sur pied et leur évaluation seront une partie intégrale du mouvement de la consultation pour plusieurs années à venir.

Notre profession existe depuis bon nombre d'années. Le problèmes qu'elle a eu à affronter depuis n'ont pas beaucoup changé. Ce qui a changé cependant, ce sont les conditions socio-culturelles du contexte dans lequel ces problèmes doivent être étudiés. La réponse au dilemme actuel du rôle du conseiller ne repose pas sur un retour à une conception périmée de la consultation comme orientation de carrières ni dans une prise de position acharnée dans une optique d'intervention en temps de crises personnelles d'ajustement. Plutôt, on doit s'engager confiants mais prudents dans la voie d'un modèle de consultation visant le développement, un modèle apte à répondre aux besoins des étudiants de notre société moderne.

of providing practicing and prospective school counsellors with a perspective on developmental counselling and the counsellor role that arises from this emphasis. We believe that the content and tools needed by the school counsellor to assume this developmental role are increasingly being developed, tested, and made available. The basic philosophy of developmental counselling has been with us for a long time. The encouraging thing that is happening now is that we are entering a period in which concepts, approaches, and programs are being developed to translate what has hitherto tended to be only a philosophy into practice. This emphasis on program development, implementation, and evaluation is likely to become a long lasting one in the Guidance Movement.

The basic issues confronting the profession have not changed substantially over the course of the several decades of its existence. What have changed, however, are the societal-cultural conditions in the context of which they need to be considered. The solution to the current role dilemma facing school counsellors lies neither in a retreat to an antiquated vocational guidance model nor in entrenchment in a personal adjustment-crisis orientation but, rather, in moving confidently but prudently in the direction of a developmental guidance model geared to the needs of pupils in modern society.

REFERENCES

- Arbuckle, D. S. The school counsellor: Voice of society? *Personnel and Guidance Journal*, 1976, 54(8), 427-430.
- Aspy, D. N. Helping teachers discover empathy. *The Humanist Educator*, 1976, 14(2), 56-63.
- Aspy, D. N. and Roebuck, F. N. An investigation of the relationship between student levels of cognitive functioning and the teacher's classroom behavior. *The Journal of Educational Research*, 1973, 65, 365-368.
- Aubrey, R. F. Issues and criteria in developing psychological education programs for elementary schools. *Counselor Education and Supervision*, 1975, 14(4), 268-276.
- Barnette, E. L. I come not to praise Caesar (nor to bury him). *The School Counselor*, 1973, 20(4), 248-256.
- Beattie, H. R. *Vocational Guidance in London*. London, Ontario: Department of Vocational Guidance — Board of Education, 1943.
- Bedal, C., Fobert, R., Griffin, D., and Manuel, P. Focus for change. *The School Guidance Worker*, 1975, 30(6), 39-41.
- Bessell, H. and Palomares, U. *Methods of Human Development*. San Diego, California: Human Development Training Institute, 1970.
- Blocher, D. H. Toward an ecology of student development. *Personnel and Guidance Journal*, 1974, 52(6), 360-365.
- Brewer, J. M. *Education as Guidance*. New York: Macmillan Company, 1938.
- Combs, A. W. and Super, D. W. The helping relationship as described by "good" and "poor" teachers. *Journal of Teacher Education*, 1963, 14(1), 64-67.

- Cottingham, H. F. Psychological education, the guidance function, and the school counsellor. *The School Counselor*, 1973, 20(5), 340-345.
- Dinkmeyer, D. The teacher as counsellor: Therapeutic approaches to understanding self and others. *Childhood Education*, 1970, 46(6), 314-317.
- Dinkmeyer, D. *Developing Understanding of Self and Others*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service, 1970.
- Dragan, J. W. Critical issues in school guidance services. *The School Guidance Worker*, 1976, 31(6), 15-20.
- Eardley, B. The emerging role of the school counsellor — teacher, trainer, and innovator. *The School Guidance Worker*, 1976, 31(6), 28-31.
- Eldridge, M. S., Barcikowski, R. S., and Witmer, J. M. Effects of DUSO on the self-concepts of second grade students. *Elementary School Guidance and Counseling*, 1973, 7(4), 256-260.
- Erikson, Erik. *Childhood and society*. New York: Norton, 1950.
- Fraser, J. A. H. and Vitro, F. T. The effects of empathy-training on the empathic response levels and self-concepts of students in a teacher training program. *Canadian Counsellor*, 1975, 10(1), 25-28.
- Glasser, W. G. *The Identity Society*. New York: Harper and Row, 1972.
- Hamachek, D. Characteristics of good teachers and implications for teacher education. *Phi Delta Kappan*, 1969, 50, 341-345.
- Harbach, R. L. and Asbury, F. R. Some effects of empathic understanding on negative student behaviors. *The Humanist Educator*, 1976, 15(1), 19-24.
- Harris, S. R. Rational Emotive Education and the Human Development Program: A guidance study. *Elementary School Guidance and Counseling*, 1976, 11(2), 113-122.
- Hartzell, R. E., Anthony, W. A., and Wain, H. J. Comparative effectiveness of human relations training for elementary student teachers. *The Journal of Educational Research*, 1973, 66(10), 457-461.
- Havighurst, R. J. *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay and Co. Inc., 1972.
- Herman, A. The school counsellor as educator. *The School Guidance Worker*, 1974, 29(6), 19-21.
- Ivey, A. E. The counsellor as teacher. *Personnel and Guidance Journal*, 1976, 54(8), 431-434.
- Jones, A. J. *Principles of Guidance*. New York: McGraw-Hill, 1945.
- Jones, A. J., Steffle, B., and Stewart, N. R. *Principles of Guidance*. New York: McGraw-Hill, 1970.
- Kohlberg, L. Counselling and counsellor education: A developmental approach. *Counselor Education and Supervision*, 1975, 14(4), 250-256.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B.S., and Masia, B. B. *Taxonomy of Educational Objectives — Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc., 1973.
- Laycock, S. R. What is counselling? *Saskatchewan Teachers' Federation Bulletin*, September, 1945.
- Lindberg, R. E., Bartell, S., and Estes, G. Measured outcomes of involvement in the classroom. *The School Counselor*, 1977, 24(3), 148-156.
- Mosher, R. L. and Sprinthall, N. A. Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 1970, 25(10), 911-924.
- Musselman, D. L. Mainstreaming guidance: With or without counsellors? *Counselor Education and Supervision*, 1976, 16(1), 6-12.
- Myers, G. E. *Principles and Techniques of Vocational Guidance*. New York: McGraw-Hill, 1941.
- Pine, G. J. Quo Vadis, school counselling? *Phi Delta Kappan*, 1975, 56(8), 554-557.
- Richardson, H. D. and Baron, M. *Developmental Counseling in Education*. (Guidance Monograph Series VIII: Theories of Counselling and Psychotherapy), Boston: Houghton-Mifflin, 1975.
- Roebuck, F. N. Human thoughts and humane procedures — effective behaviors. *Peabody Journal of Education*, 1975, 53(1), 9-14.
- Rustad, K. and Rogers, C. Promoting psychological growth in a high school class. *Counselor Education and Supervision*, 1975, 14(4), 277-285.
- Sklare, G. B., Markman, B. S., and Sklare, A. Values clarification: It's just a matter of timing. *Personnel and Guidance Journal*, 1977, 55(5), 245-248.
- Sprinthall, N. A. Humanism: A new bag of virtues for guidance? *Personnel and Guidance Journal*, 1972, 50(5), 349-356.
- Stilwell, W. E. A systems approach for implementing an effective education program. *Counselor Education and Supervision*, 1976, 15(3), 200-210.
- Truax, C. B. and Carkhuff, R. R. The old and the new: The changing scene in theory and research in counselling and psychotherapy. *Personnel and Guidance Journal*, 1964, 42(9), 860-866.
- Turgeon, P. P. The school counsellor: Where are we heading as a profession? *The School Guidance Worker*, 1973, 29(2), 15-22.