



Title	北海道の知的障害児教育実践史研究:第二次大戦前における劣等児等の特別教育(Ⅰ)
Author(s)	市澤, 豊
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 86, 65-149
Issue Date	2002-06
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.86.65
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28861
Type	departmental bulletin paper
File Information	86_P65-149.pdf



北海道の知的障害児教育実践史研究

— 第二次大戦前における劣等児等の特別教育（I） —

市 澤 豊

A Study on the History of Educational Practices for Children with Intellectual Disabilities in Hokkaido : Special Education for Underachievers and Mentally Retarded Children prior to World War II

Yutaka ICHISAWA

目 次

序 章 研究課題, 意図, 方法	65
0.1. 研究の課題意識	65
0.2. 研究の意図	68
0.3. 研究の方法	68
0.4. 研究の構成, 記述及び註記	71
第1章 我が国の戦前における劣等児等の特別教育	74
1.1. 義務教育制度と就学猶予・免除規定及び特別教育成立の背景	74
1.2. 劣等児等の「特別学級」の成立	79
1.3. 特別教育対象児の「呼称」の整理	88
1.4. まとめ「劣等児等の特別教育」	92
第2章 戦前の北海道初等通常教育にみる拓殖教育の特質	96
2.1. 教育行政施策における「簡易主義」, 「地方主義」	99
2.2. 教育内容・方法における「実利勸業主義」, 「生活主義」	109
2.3. 学校所在地の「僻地性」と教育組織の「単級複式編制」	117
2.4. 初等教育思想と教育実践論の変遷	128
2.5. まとめ「北海道初等通常教育の特質と劣等児等の教育」	142

序章 研究課題, 意図, 方法

0.1. 研究の課題意識

0.1.1. 特別教育の概念の転換

「児童の世紀」といわれた20世紀は、戦争、環境汚染、食糧危機、経済破綻、構造汚職など人類存亡の問題を背景に、子どもの育ちに関わる諸問題が噴出した。子どもの育ちの問題は、単に教育問題のみならず社会的問題にまで拡大され、深刻の度合いを深め、未解決のままに世紀は転換した。

戦争や環境汚染問題などは、人間の生命・健康・生活を脅かし、新たな「障害」をつくり出し増殖させる要因となっている。その結果、生活者をして障害若しくは生活上の差し障り状態に追い込み、医療・教育・福祉による総合的な役割と機能の拡大的状况を生み出している。かかる障害の増殖は、民主主義の未成熟による政治の貧困及び教育機能の衰退などにより、社会形成者は生存欲求と人類愛を適切に実現させ得ないままの存在状況におかれていると言えよう。

特別教育に限定して今日の状況をみると、教育の対象と教育の場が拡大され、教育内容・方法等に多様な機能性が求められている。この状況は、歴史的な必然性のもとに、これまでの特別教育の概念転換をもたらす世界的なうねりとなってきている。すなわち、これまでの特別教育は、心身に障害を持った児童に対して特別な教育の場で、個に配慮した特別な教育を行うことを意味していたが、これからの特別教育は心身に障害がなくとも、個に配慮した「特別な教育的ニーズを持つ全ての子どもへの教育」という概念に包括されていく潮流である。この世界的な特別教育の概念転換への潮流は、特別教育を含めた「万人のための教育 Education for All」問題へと発展することになると考える。

0.1.2. 特別教育の変遷と知的障害児教育

知的障害児教育は、イタール Itard, J. M. G. やセガン Seguin, E. O. の治療教育に端を発して、以来 200 余年にわたって医療、教育、福祉などの分野との相互関連を保ちながら教育の専門性を形成して今日に至っている。その専門性とは、人間尊重の理念であり、その理念に基づく人間理解の理論であり、そして、人間理解を基盤にした成長発達への援助介入の指導内容・方法論である。

知的障害児教育の目的と方法は、長い間、障害の治療による障害の改善ないしは軽減を図ることを目的に治療教育として行われてきた。やがて、身体障害におけるリハビリテーション思想の影響を受け、教育的リハビリテーションは、社会参加・自立を目的に加え、治療と訓練と教育の統合を図る教育が広く実施されるようになった。更に、近現代に至って、障害者とその家族の人権を保障することを目的に含め、配慮された環境における責任ある教育が行われるようになってきた。しかし、その障害程度の重度化や障害種別の多様化・重複化に対処するため、治療教育の方法をはじめ様々な方法が試行実践されるようになり、目的と方法にも多様化現象が現れている。

1960 年代以前における教育の形態は、隔離的、個別的な形態から公共施設における固定的、集団の形態が主で、各国ほぼ同一であった。しかし、1960 年代頃からノーマライゼーションの理念のもとに、各国はそれぞれ新たな教育形態をとるようになる。1970 年代から 1980 年代初期には、我が国を除く、アメリカ合衆国、連合王国、ドイツ、デンマーク等いわゆる先進国は、インテグレーション integration による形態をとりはじめた。1980 年後期から 1990 年代に入り、更に、インクルージョン inclusion による形態にまで至ろうとしている。インテグレーションの概念は、障害者のニーズに対する空間形態の統合理念で構成される。インクルージョンは、障害の有無にかかわらず全ての子どもが、一人一人の環境的要因と個体的要因による固有なニーズに見合った教育を、基本的に同じ教育形態のなかで学び発達することを意味する一体化理念である。

最近の 30 年間の世界的な特別教育の変遷と動向は、教育の形態が分離型から統合・一体型へ指向され、障害の治療を主目的とする教育に併せて、人権保障と配慮された環境における行き

届いた教育が加えられた。それは、特別なニーズ教育という考え方であり、ノーマライゼーション理念から導かれたインテグレーションとインクルージョンによる教育への発展の潮流である。

このことを、本研究課題と関連して論じれば、「万人のための教育」や「インクルーシブ・エデュケーション」の教育理念は、これからの知的障害児教育の在り方を示している。前述したように、近未来の特別教育は、障害児に対する特別な教育と限定するのではなく、「特別な教育的ニーズ special educational needs」を持つすべての子どもに対する、特別に配慮された教育として展開されなければならないからである。

治療教育学に端を発した知的障害児教育は、200 余年にわたって医療、教育、福祉等の分野と学際的な関係を保ちながら教育の専門性を高めてきた。その専門性とは、人間尊重の理念であり、その理念に立脚した人間理解の理論であり、人間理解を基盤とした成長発達への支援方法論として構築されつつある。従って、知的障害児教育の理念と教育内容・方法は、新たな教育潮流の主流となることが求められるのである。

0.1.3. 教育実践史研究の意義

子どもに関わる問題の解明は、教育学においては主に二つの方法が取られてきている。一つは、三上昭彦「はじめに（『現代社会と教育⑥ 21 世紀の人間と教育』 pp.1-2. 1994.1.）」が指摘するように、今日の社会において噴出する諸問題を見据え、そのなかに出出している近未来への“萌芽形態”に注目することを通して、21 世紀の社会における人間と教育の在り方の実現可能性を教育科学により明らかにする方法である。他の一つは、稲垣忠彦「教育学と教育史研究（『講座日本教育史 研究動向と問題／方法と課題』 pp.235-248. 1984.1.）」らに代表される子ども問題への取り組みの事実の足跡を史的に分析して近代性と現代性を明らかにする教育史的研究による方法である。

本稿では、教育史的研究方法により北海道における特別教育の理念、教育理論、教育内容・方法、教育の実際にかかわる史資料を集大成し、そこから近未来への新たな萌芽形態を見いだすことにする。特に、知的障害児教育の教育実践の事実を教育学的に整理して検討することにより、近未来の特別教育の課題解明の手掛かりが得られると共に、「万人のための教育」の基本的な実践課題を提示することは教育学的に意義があると考ええる。

0.1.4. 先行研究

我が国における教育実践史研究に関する文献は、筆者の寡聞にもよるが極めて少ない。

教育実践史研究としては、海老原治善の教育実践を教育政策と教育運動との接点でとらえて論述した『現代日本教育実践史（1975.10.）』が代表的なものである。知的障害児教育実践史研究は、清原浩と渡辺健治の二つがある。清原浩は、「戦後の障害児教育実践試論（1978.1.）」で海老原の研究手法を障害児教育実践史研究に取り込む視点から教育実践研究の方法論を著している。渡辺健治は、「戦後知的障害児教育方法史の研究（1997.2.）」で教育観や発達観をもとにした教育実践を歴史的遺産と受け止めて、発達保障の立場から検討した。大幡（迫）ゆかりは、「教育方法の歴史から学ぶ（2000.8.）」において、教育研究の課題と教育方法の歴史から学ぶ視点を示した。日本教育学会は、機関誌『教育学研究（46-2. 1979.6.）』に「障害児教育の歴史と課題」を特集して教育史研究の課題を提示した。これらの研究に共通する意図は、人間の成長発達を支援する教育実践を教育科学的に検討して理論化しようとするにある。しかし、特別教育における教育実践史研究は、研究手法が仮説の域を出ていないことや研究者が教育現場

において教育実践を積んでいないことなどのために、開発途上にあって進展していない。

第二次大戦前の北海道における知的障害児教育研究文献は、すべて戦後の教育を論述する前史的扱いとして、いわば断片的に記述されたものである。その内容は、概説通史的研究、年表誌的研究、教育実践研究、「特別学級」史研究に分けることが出来るが、裏づけ史資料のない記述や史的誤認による記述が多く史的価値は低い。戦前期に限定した研究としては、木村謙二の「学業不振児および精神薄弱児等の教育（1963.3.）^{※1}」と前多亜衣の「戦前のわが国における[特別学級]の性格と北海道における事例研究（1998.2.）^{※2}」の二つのみである。木村論文は、北海道立教育研究所が編纂した『北海道教育史 全道編三』に所収されているものである。その内容は、北海道師範学校附属小学校関係資料と道内の教育雑誌『北海道教育雑誌^{※3}』の掲載論文等を原資料として、劣等児・低能児・精神薄弱児の教育内容・方法を論述した最初の文献である。前多論文は、北海道教育大学教育学部旭川校の学士論文である。しかし、二つの論考は、極めて示唆に富んだ先行的研究業績であるが、教育実践史研究としての位置を占めるには至らない。

0.2. 研究の意図

筆者は、長く知的障害児教育実践者であった。そして、自らの教育実践の位置を確かめる根拠の一つとなる「北海道知的障害児教育史」文献の必要を痛感していた。又、研究の課題意識として述べたように、知的障害児教育の実践から生み出された特別教育学的知見を通常教育の近未来の萌芽形態へ接続させることを課題としてきている。

この課題解明のために、「北海道における精神薄弱児教育の歩み（1979.10.）^{※4}」、「北海道の養護学校の歩み（1996.9.～2001.9.）^{※5}」、「戦後北海道における精神遅滞児教育成立期における特殊教育論（1998.1.）^{※6}」、「北海道の知的障害児教育実践史研究（2001.9.）^{※7}」をまとめて発表してきた。しかし、これらの研究作業過程において、戦後の教育実践は戦前の教育実践との接続性の観点から分析・検討することが重要であると再認識した。そこで、「北海道の知的障害児教育実践史研究序説——その源流：奥田三郎（1903-1983）と小金井治療教育所（小金井学園）——（2001.6.）^{※8}」を発表した。本稿は、第二次大戦前の劣等児等の教育実践を整理することと、史的に検討を加えて近代性の特質と現代への接続性を明らかにする意図である。

0.3. 研究の方法

0.3.1. 手続き

本研究は、①劣等児等の特別教育に関する史資料、文献の収集、②実践現場の踏査、聞き取り調査、③史資料の整理要約、④分析、検討によりおこなう。

①については、国内で刊行された北海道の劣等児等の特別教育に関連する資料、主に道内各地で刊行された教育雑誌を収集して通覧する。②については、当該学校や関係者のもとに赴き、先行研究内容や史資料を確認すると共に、聞き取り調査により裏づける。③及び④の教育実践の整理と分析・検討は、可能な限り教育実践記録を原資料として、次の二つの視点から行う。第一の視点は、劣等児の特別教育及び「特別学級」の成立と展開過程を概説して教育実践の全体像を解明する。第二の視点は、教育実践について、1.教育の理念ないしは教育思想、2.対象児及び障害観、3.教育の形態、4.教育の目的ないしは教育像、5.教育の内容・方法ないしは教育計画、6.教育の成果ないしは教育評価、7.総括的評価の七つである。

0.3.2. 「用語」の整理

「特別教育」について 英語の special education は、これまで「特殊教育」と翻訳され、法令用語、学術用語、一般的な用語として使用されてきている。

「特殊教育」用語概念に関する史的研究は、荒川勇「戦前の文部省官制に見る特別教育（『精神薄弱問題史研究紀要』13.pp.25-33.1973.5.）」、小川克正「特殊教育の概念の変遷——わが国心身障害教育研究史における樋口長市の地位について——（『世界教育史大系 33 障害児教育史』pp.323-339.1974.10.）」、小川克正「特殊教育論の形成（『障害者教育史』pp.211-217.1985.5.）」、小川克正「特殊教育の最初の用語例とその意味——明治10年代文部省事務分掌規程に見る——（『特殊教育学研究』32-4.pp.59-66.1995.1.）」、平田勝政「近代日本における[特殊教育]概念の形成——学校教育法の[特殊教育]概念に関する歴史的検討——（『障害者問題研究』26.pp.4-17.1997.4.）」がある。荒川は、「特殊教育」という用語は1881（明治14）年の「文部省事務取扱規則」のなかで、「本局（筆者記入）専門学務局」ハ（中略）高等教育及特殊教育ニ係ル一切ノ事務ヲ掌理ス」と管理事務規定として使用されたとしている。しかし、荒川は、「特殊教育」は何を意味したかは明らかでないと述べている。小川は、「特殊教育」という用語・概念の成立・展開過程を、①「寄宿舎としての特殊教育」の段階（明治20～30年代）、②「特殊児童の教育としての特殊教育」の段階（明治40年代以降）、③「特殊学校（学級）教育としての特殊教育」の段階（戦後～）の三段階に区分している。そのなかで、明治10年代の文部省の「特殊教育」は、専門学校並びに実業学校及び盲啞院を含む各種学校の教育を総称する概念であることを明らかにしている。平田は、小川の研究を敷衍しながら、小川の②「特殊児童の教育としての特殊教育」の段階を、第2期「特殊教育」への転換（1907年前後～1918年）、第3期「特殊教育」の普及・定着（1919年～1929年）、第4期教育界の用語・概念としての「特殊教育」（1930年～1945年）に区分している。これらの先行研究では、年長児童・子守児童など不就学児童のための教育形態であった「特別教育」については論及していない。北海道庁は、1903年に「特別教育規程（庁令第117号）」を制定している（後述）。

本稿では、「特別教育」という用語を使用する。その理由として次の三点をあげる。その第一は、第二次大戦前の「特殊教育」用語概念は、先行研究から明らかなように、その時代における法制や文献などにより様々な概念を含む用語として使用されていることから、論述が複雑になることを避けるためである。第二には、戦後日本においては、教育権保障並びに指導内容・方法のあり方をめぐる思想的相違から「特殊教育」を使用する立場と「障害児教育」を使用する立場とがあって、その用語概念の対立は止揚されていないためである。第三には、1997年3月に日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会²⁹は、「特別な教育的ニーズの生じている子どもへの特別な教育や指導を「特別教育」という用語で表現して、特別教育システム構想を提言している。又、同委員会は、特別教育を実施する教育施設として、特別学校（現行の盲学校、聾学校、養護学校）、特別学級（現行の特殊学級）及び学習支援教室（現行の通級指導教室）を設けることを提案している。筆者は、北海道における劣等児等の教育実態に関する史資料には、「特別教育」が使用されていることから、その教育事実を論述する用語概念としては、同委員会の提案による「特別教育」を使用することが適切であるとの認識に立つからである。

「特別学級」について 大井清吉は、「戦前の師範学校における劣等児あるいは精神薄弱児を対象とする特別学級の設置と廃止の状況について（『精神薄弱問題史研究紀要』17.pp.3-15.1975.3.）」を発表しているが、その記述内容には特別学級の概念規定はされていない。迫ゆか

りは、「[劣等児・低能児] 学級史研究の動向（『特殊教育学研究』27-2.pp.105-110. 1989.9.）」を發表している。迫があげた1980年代に發表された「劣等児・低能児」学級史研究の関連論文25編について通覧したが、北海道に係る論述はない。又、「特別学級」の用語を解説した論文もない。戸崎敬子は、『特別学級史研究（p.14. 1993.2.）』のなかで、多様な学級（呼称、学級形態）を次のように分類した。1. 学級の対象児童を示した呼称（劣等児学級、成績不良児学級、落第生学級）、2. 学級の機能、性格、役割等を示した呼称（特別学級、補助学級、特殊学級）、3. その他（梅組、C組、桂（担任の名称）の三つである。戸崎の分類に従えば、「特別学級」とは学級の機能、性格、役割を示した名称となる。同じく戸崎は、前著を發展させた『新特別学級史研究——特別学級の成立・展開過程とその実態——（2000.2.）』を公刊している。その中で「特別学級」の概念について次のように述べているので引用する。

特別学級という用語は、種々の理由で通常学級教育課題の獲得に困難を持つ児童を教育する目的で、通常の学級から分離された学級に対して使われるようになった「ことば」である。1907年（明治40）年に出された「師範学校ノ規程改正ニ付キ注意事項ノ件」（文部省訓令第6号）^{※10}には「規程ニ示セル学級ノ外成ルベク盲人、啞人又ハ心身ノ發育不完全ナル児童ヲ教育センガ為特別学級ヲ設ケ」という記述が見られ、特別学級はここに記された児童の教育のために通常の学級から分離された学級として使用されている。明治期から昭和初期にかけて、特別学級は通常、劣等児、低能児あるいは精神薄弱児と呼ばれた児童のための学級を意味している。たとえば、大正期に文部省によって行われた「特別学級編制に関する調査」（1926年実施）における特別学級は、劣等児や低能児あるいは精神薄弱児のための学級である。

昭和戦前期になると、虚弱児のための学級が増加するが、これも特別学級として捉えられる。文部省学校衛生官大西永次郎は、1931（昭和6）年開催の精神薄弱児童施設講習会の講演で、特別学級を①身体虚弱のための「開放学級・養護学級」②中間児（境界線上の児童）、精神薄弱児のための「促進学級・補助学級」③盲児ではない視力障害児のための「視力保護学級」④他の種々の障害や病気に対応する「其の他の特別学級」に分類している。以上のように、特別学級は種々の理由で通常の学級の学習課題の獲得に困難を持つ児童のために、通常の学級から分離された学級の総称として捉えられる。中でも、明治期・大正期には一般的に、劣等児、低能児、精神薄弱児と呼ばれた児童のための学級を意味していた。（pp.15-16.）

筆者は、北海道における劣等児等の特別教育の一形態として「特別学級」を編制して、実施されている事例をふまえて、戸崎の「特別学級」の概念規定をとり入れる。従って、本稿では、「特別学級」は、特別学級、補助学級、精神薄弱児学級、劣等児学級、養護学級、促進学級等を包摂する名称と概念として使用する。しかし、用語「特別学級」には、下記のような法制の史的変遷があったことを留意しなければならない。

「特別学級」という用語の法的規定に関する史的研究はない。戸崎は、前引用文献に記述しているように、法制上の最初の規定として1907年の「文部省訓令第6号」と1941年の「国民学校令施行規則」をあげている。我が国最初の「特別学級」については、迫ゆかり（1989.9）、中村勝二（1996.8.）、戸崎敬子（2000.2.）に代表されるように、1890年に開設された長野県松本尋常小学校の「落第生学級」が定説となっている。劣等児等の特別教育を開始した先進県長野は、如何なる法的根拠により特別学級を組織編成したのであろうか。筆者は、本研究の過程で、1890年当時の文部省と長野県、大分県、北海道など12事例の不就学児童等への「特別教授」・「特別学級」に関わる法制としての特別学級編制の根拠となる関係「例規」を認めた。「特別学級」設置の法的根拠となったものは、1891年11月の文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」第1条及び第9条、1894年1月の文部省訓令第1号の「就学免除児童への二部教授・夜間

教授等の奨励」規定、及び1903年3月の文部省令第11号「小学校令施行規則中改正」第3節第34条及び35条の規程、並びに1904年4月の文部省訓令「東京高等師範学校附属小学校第二部若ハ第三部ニ於テ二部教授方」等の規定「児童ノ就学上又ハ教授上ノ特別ノ必要アルトキ」事項であると言える。その大綱については、1.2.に概説するが、本章ではその裏づけととして註釈の一部^{註11}をあげるにとどめる。詳論は、別稿「明治期の〔特別学級〕法制に関する一考察——就学督励策としての〔特別学級〕の成立とその劣等児教育への導入過程の検討を中心に——(2002.4.)」として、2002年9月に日本特殊教育学会第40回大会で発表する。

「劣等児等」について 用語概念研究としては、茂木俊彦・高橋智・平田勝政による『わが国における「精神薄弱」概念の歴史的研究(1992.2.)』がある。特別教育の対象児は、劣等児、低能児、学業成績不良児、精神薄弱児などである。これらの用語は、史資料に使用されている用語をそのまま使用しているが、「劣等児と学業成績不良児」及び「低能児と精神薄弱児」は、それぞれ同一概念として使用される場合が多い。本稿では、これらを包摂した名称として「劣等児等」を用いて論述する。劣等児等の史的検討は、1.3.「特別教育対象児の〔呼称〕の整理」において詳述する。

0.4. 研究の構成、記述及び註記

北海道の知的障害児教育実践史研究は、研究内容を第二次大戦前期と戦後期の二期区分により構成する。「第二次大戦前における劣等児等の特別教育」は、240ページを超すため研究紀要にはⅠ部、Ⅱ部、Ⅲ部に分割して投稿する。第二次大戦前における北海道の劣等児等の特別教育は、記述内容を上述の課題意識、意図、方法により四章に分けて論述する。本紀要には、序章、第1章、第2章を掲載する。

第1章は、先行研究ではほぼ論究されている内容である。本論では、北海道における劣等児等の特別教育は、我が国のその生成発展との関係のもとに成立し展開されたとする立場から、論文の前提部分として筆者の史観により論述する。1.1.では、義務教育制度と就学猶予・免除規定の成立過程と劣等児等の特別教育成立の主要な背景を概述する。1.2.では、劣等児等の特別教育の形態である「特別学級」の成立の全容を明らかにする。1.3.では、特別教育の対象児童に対する「呼称」と児童観について論述する。

第2章では、北海道における劣等児等の特別教育が成立する背景の解明は、初等通常教育の成立過程とその特質を描き出すことにより、より確かな手がかりが得られるとの認識に立って論述する。2.1.では、北海道の初等教育行政の特質について、2.2.では教育内容・方法の特質について、2.3.では教育形態の特質について、それぞれ関連づけながらその特質を析出する。2.4.では、北海道における教育思想と教育実践論の発現過程と主張点を素描して、特別教育への思想的、教育実践論的な関係性を検討する。

Ⅱ部、Ⅲ部の構成は、下記のとおりである。

- 第3章 北海道における劣等児等の特別教育の成立
 - 3.1. 北海道における就学猶予・免除規定と実態
 - 3.2. 劣等児等の特別教育の実態——実践事例の概況——
 - 3.3. 劣等児等の教育に関する教育理論並びに教育研究理論等
 - 3.4. まとめ「北海道の劣等児等の教育」
- 第4章 北海道における劣等児等の特別教育の実践

4.1. 師範学校附属小学校における教育実践

4.2. 公立小学校における教育実践

4.3. まとめ「劣等児等の教育実践」

終 章 総論

参考文献

註記や引用文献名は、出来るだけ本文中に括弧書きで示し、その他は各章末に連番により記した。筆者の論点で特に強調することは、論述文中にアンダーラインを附した。

序章 註

1. 木村謙二「学業不振児および精神薄弱児等の教育」北海道立教育研究所『北海道教育史 全道編三』pp. 1289-1332. 1963.3.
2. 前多亜衣「戦前わが国にける〔特別学級〕の性格と北海道における事例研究」全 34 ページ、附 4 ページ。平成 9 年度北海道教育大学教育学部旭川校学士論文。1998.2.
3. 『北海道教育雑誌』は、北海道教育会の機関誌である。北海道教育会は、1882 年に札幌区に創設された私立札幌教育会が 1891 年 2 月に会則を制定して「北海道教育会」と改組した。会長には、北海道庁第一部長大槻吉直が推薦されて就任した。会の目的は会則第一条に、「北海道教育ノ普及改良其上進ヲ図ルコトヲ目的トス」とある。同第十二条には、「本会ノ目的ヲ達スルノ機関トシテ毎月一回雑誌ヲ発行シテ会員ニ頒ツヘシ」と、機関誌の発行をうたっている。創刊号は、1891 年 3 月に刊行された。その後、1916 年 6 月に北海道教育会は解散し、新たに社団法人北海道聯合教育会として発足した。
誌名は、『北海道教育会雑誌(1 号 1891 年 3 月～15 号 1892 年 8 月)』、『北海道教育雑誌(1 号 1892 年 9 月～171 号 1907 年 4 月)』、『北海之教育(172 号 1907 年 5 月～304 号 1918 年 5 月)』、『北海道教育(1 号 1918 年 6 月～307 号 1944 年 3 月)』と変更した。
北海道内の教育会は、1881 年 11 月に函館教育協会の発足が第一号で、小樽、松前など各地に次々に組織され 17 団体があった。各地の教育会は、それぞれに機関誌や会報等を発行していた。筆者が蒐集して通覧した教育会関係機関誌は、17 種で、総数 1,670 冊である。これらの教育会に関する史的検討並びに機関誌等の史資料の蒐集と保管が課題である。
4. 市澤豊「北海道における精神薄弱児教育の歩み」檜山管内心身障害児教育研究会『昭和 53 年度研究紀要』pp.1-28. 1979.5.
5. 市澤豊「北海道養護学校の歩み」『日本特殊教育学会大会発表論文集』第 37 回大会 pp.240-241. 1999.9., 同第 38 回 pp.473,482. 2000.9.
6. 市澤豊「戦後北海道の精神遅滞児教育成立期における特殊教育論」北海道大学大学院教育学研究科修士論文 1998.1.
7. 市澤豊「北海道の知的障害児教育実践史研究——戦後初の雄武小学校〔特別学級〕の成立と教育実践——」第 39 回大会ポスター発表『CD-ROM 第 39 回大会発表論文集』2001.9.
8. 市澤豊「北海道の知的障害児教育実践史研究序説——その源流：奥田三郎(1903-1983)と小金井治療教育所(小金井学園)——」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』83.pp.25-116. 2001.6.
9. 「日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会」日本特殊教育学会は、心身障害児の教育や福祉の質的転換が求められている時代的風潮や欧米諸国における法体系の整備が進み、障害の違いや教育・福祉の枠をこえた総合的な対策が実施されている現状をふまえて、心身障害児教育の方向性と在るべきシステムを検討することを決定した。そして、1993 年 6 月に第一回の「障害児教育システムに関する総合研究」を課題テーマとしたチーム「障害児教育システム研究委員会」を発足させた。研究チームは、科学研究補助金の助成を受けて、全国から障害児教育の現状、将来計画に関する資料や研究報告書を収集した。更に、特殊教育諸学校の実態調査や事例の聞き取りなどによる関連資料を収集した。これらの資料の分析・検討した内容は、学会の大会で発表討議をした。研究結果は、機関誌『特殊教育学研究』に報告し、1997 年 3 月には『障害児教育システムに関する総合的研究』として刊行した。

10. 文部省訓令第6号の正式な名称は、「師範学校規程制定ノ要旨及施行上注意」である(文部省教育調査部『昭和十三年三月 師範教育関係法令の沿革』p.277. 1938.3.)。文部省は、1907年4月17日に文部省令第12号「師範学校規程」を制定した。同日、文部省は、訓令「師範学校規程制定ノ要旨及施行上注意」を北海道庁、府県宛に発して、訓令制定の趣旨を明らかにしたのである。

先行研究には、この訓令名の表記が正しくないものが散見されるので、二三誤認と思われるものを例示して訂正を求めたい。川本字之介「師範学校規程ノ要旨及施行上ノ注意 (p.96. 1954.12.)」、国立教育研究所教育史料センター「師範学校ノ規程改正ニ付キ注意事項ノ件 (p.378. 1968.3.)」、国立教育研究所「師範学校規程ノ要旨及施行上ノ注意 (p.744. 1974.3.)」、大井清吉「師範学校規程ノ要旨及施行上ノ注意 (p.12. 1975.3.)」、杉浦守邦「師範学校規程ノ要旨及施行上ノ注意 (p.23. 1978.3.)」、文部省「師範学校ノ規程改正ニ付キ注意事項ノ件 (明治四十四年四月七日文部省訓令第六号)」、p.495, 511. 1978.11.」、清水寛・迫ゆかり「師範学校規程の要旨施行上の注意事項 (p.19. 1985.3.)」、渡部昭男「師範学校ノ規程改正ニ付キ注意事項ノ件 (p.20. 1996.2.)」、中村勝二「師範学校規定制度ノ要旨及施行上注意 (p.191. 1990.10.)」、戸崎敬子「師範学校ノ規程改正ニ付キ注意事項ノ件 (p.15. 2000.2.)」等である。以上のことから、表記例の特徴は、1978年以前と以後に大別される。すなわち、川本字之介の表記例と文部省『特殊教育百年』の表記例である。そのなかで、中村のは独自性がある。国立教育研究所は、それぞれ件名が異なる表記である。文部省著書では、名称だけでなく訓令制定日も4月7日と誤記されている。

11. 文部省大臣官房文書課編纂『自明治三十年至大正十二年 文部省例規類纂』pp.204-205. 1924.12.

「尋常小学校特別学級規程設定方」(明治三十二年五月二日甲三発二九号長野県稟申)

通学普及ノ為メ別紙尋常小学校特別学級規程ヲ設定致度候条御認可相成度此段稟申候也

(別紙)

尋常小学校特別学級規程

- 第一条 市町村ハ就学児童ノ学力及年齢等ニ依リ県知事ノ許可ヲ受テ尋常小学校ニ特別学級ヲ設クルコトヲ得
- 第二条 特別学級ハ修業年限ヲ三ケ年ニ減スルコトヲ得
- 第三条 特別学級ノ毎週教授時間ハ十八時マテニ減スルコトヲ得
- 第四条 第二条第三条ニ依リ修業年限又ハ教授時間ヲ減スル特別学級ノ教科課程ハ明治二十五年県令第二十八号尋常小学校教科課程ニ準シ之ヲ定メ県知事ノ許可ヲ受クヘシ
- 第五条 特別学級ニハ明治二十四年文部省令第十二号学級編制等ニ関スル規則第九条ヲ適用スルコトヲ得
- 第六条 特別学級ノ教授ハ別に教授細目ヲ作り各教科トモロ授又ハ掛図等ニヨリ教授シ生徒ニ教科書ヲ持タシメサルコトヲ得
- 第七条 特別学級に編入スヘキ児童ハ市町村長ニ於テ其事情ヲ詳具シ予メ郡長ノ許可ヲ経ヘシ
- 第八条 特別学級ニ編入シタル児童ノ学籍簿ハ便宜別帳トスヘシ

「右普通学務教育通牒」(明治三十二年六月二十四日亥普甲九五二号)

五月二日付ヲ以テ尋常小学校特別学級規程設定ノ儀稟申相成候処右ハ貴官ニ於テ便宜御取計相成可然依命此段及御通牒条候也

追テ規程第四条市町村ニ依テ教科課程ヲ定メシムルハ然ルヘカラス又第七条ノ郡長ハ監督官庁ニ改メラレ可然為念此段申添候也

文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」は、文部省が「不就学児童や子守児童等の就学を促して、就学歩合を向上させる施策の一環として、簡易な学級編制、教授法による法制を規定したものである。長野県は、本規則を根拠に就学児童の学力や年齢等を考慮した教育を実施する意図から「特別学級」規程の設定方を文部省に稟申した。文部省は、この稟申に対して「相成可然」と法的根拠を与えたのである。これに類する事例は、1899年4月の新潟県「学齡児童子守等ノ為就学ハサル者ニ対シ学級特設方」(『自明治三十年至大正十二年 文部省例規類纂』p.204.)、1900年12月の埼玉県「尋常小学校年長児童特別教授ニ関スル規程」(『埼玉県教育史 第四巻』pp.346-347. 1975.2.)、1900年10月の群馬県「学齡児童特別教授方」(『自明治三十年至大正十二年 文部省例規類纂』pp.276-277.)、1903年2月大分県「尋常小学校特別学級規程」(『大分県教育百年史第一巻通史編(1)』pp.820-821. 1976.3.)、1910年8月の高知県「尋常小学校特別教授施行」(『自明治三十年至大正十二年 文部省

例規類纂』p.736.)」等がある。第2章註15.及び市澤豊「[特別学級] 法制過程に関する一考察——就学督励策としての[特別学級]の成立とその劣等児教育への導入過程の検討を中心に——(2002.4.)」参照

第1章 我が国の戦前における劣等児等の特別教育

1.1. 義務教育制度と就学猶予・免除規定及び特別教育成立の背景

【1872(明治5)年～1885(明治18)年代】 1867年12月9日、明治新政府が誕生した。太政官制による中央集権体制の政府は、欧米諸国をモデルに封建的諸制度を撤廃し、富国強兵を期して近代化を展開していった。

教育制度の近代化は、1871年7月に太政官布「大学ヲ廃シ文部省ヲ被置候事」により中央教育行政官庁である文部省が設置されたことにより開始された。政府は、1872年8月に「学制」を發布し、国家統轄による近代学校制度の創始に着手した。

「学制」の基本理念は、学制の序文「学事奨励ニ関スル被仰出書」によく表れている。すなわち、学問は「身ヲ立ルノ財本」であり、学校で学問をすることは立身出世の道であるとして、国民皆学を奨励したのである。しかし、国民皆学の実施には、児童の就学義務履行と学校設置義務の観点からすると、二つの問題があった。その一つは、保護者の就学義務が明記されず、不就学は届出制(「若シ子弟六歳以上ニ至リテ学ニ就カシメサルモノアラハ委シク其由ヲ学区取締ニ届ケシムヘシ(学制第12章)」)であったことである。二つ目の問題は、就学の義務を督促しながら、一方では設置義務を民費負担、受益者負担を原則とする前近代的施策により実施したことである。就学義務が明記されず、財政的裏づけのない義務教育行政は、一般国民の生活要求や教育観に応えるものではなかった。その結果、国民の「学制」に対する不満・反感が高まりなどもあって、1878年の就学歩合は41.26%と不振であった。

「学制」の第29章には、「中学ハ小学ヲ経タル生徒ニ……諸学校アリ此外廃人学校アルヘシ」とある。これは、障害をもつ児童の就学の機会を保障しようとするものではなかった。

第一次「教育令」は、この「学制」の理想に走った現実離れの教育制度を改め、国民生活の実態を考慮した制度を期して1879年9月に公布された。就学義務に関する規程は、相変わらず「学制」の規程を踏襲しており、1880年12月の第二次「教育令」でも変わることはなかった。ただし、第二次「教育令」第15条には、府県知事県令による「就学督責ノ規則」の起草と文部卿への認可を得ることが規定された。この就学義務督責規程により、文部省は1881年1月、「就学督責規則起草心得」を府県に通達した。この通達には、就学督責の方法を示すと共に「就学不能ノ事故アリト認ムル者」について例示されている。それは、「疾病ニ罹ル者、親族疾病ニ罹リ他ニ看護ノ人ナキ者、廃疾ノ者、一家貧乏ノ者」である。

この例示規程は、就学猶予・免除の文言は用いていないが、貧困児と共に、実質的に「廃疾ノ者」すなわち障害児を就学猶予・免除の対象とした最初のものである。この例示規定の「廃疾の者」とは、癲癲白痴を含めた児童である。

このように、中央官庁と道府県による就学義務の法制的強化にもかかわらず、就学歩合は向上せず、障害児の保護者達にも積極的な教育要求は高まっていなかった。子弟の就学義務が法令に明記されるのは、1886年4月の第一次「小学校令」になってからである。

明治政府は、立憲政治の樹立を期して、憲法を制定し国会を開設した。1885年12月には、従前の太政官制を廃止して内閣制度を創設した。1886年2月には、内閣制度にともない各官制が

制定され、文部省の官制が定められた。

【1886（明治19）年～1916（大正5）年代】 1886年12月初代文部大臣に就任した森有礼は、有能で忠誠心に富んだ国民を多数育成する必要を強く感じていた。そして、国家のために国民の教育が重要であり、そのためには小学校は国民すべてに対して教育する場でなければならないとの思いから、1886年4月に第一次「小学校令」を制定した。この森有礼の第一次「小学校令」は、「学制」がその序文で「学問ハ身ヲ立ルノ財本」としたのに対して、教育の主眼は「一国独立ノ鞏固ニアリ（1888年秋の演説）」と国家主義的教育を前面に押し出したのである。文部大臣森有礼は、国民の就学を阻んでいた貧困問題に対処するため、小学校に修業年限4年の尋常科と同じく4年の高等科と、小学校簡易科（読み方・習字・作文・算術の基本教科だけを一日2～3時間教え、修業年限3年以内の課程）を設けた。しかし、簡易科は、貧民学校ととらえる国民感情から、その設置が歓迎されず、就学歩合も向上しなかった。学制以来の就学強化施策は効を奏することなく、簡易科は1890年10月の第二次「小学校令」の制定とともに廃止される。ただし、2.1.1.に論述するが北海道は例外規定として実在した。ここで留意したいのは、公立学校においては原則として授業料を廃止し、義務教育の無償制を確立したことである。又、この1886年の第一次「小学校令」第3条には、「児童六年ヨリ十四年ニ至ル八箇年ヲ以テ学齡トシ父母後見人等ハ其学齡兒ヲシテ普通教育ヲ得セシムルノ義務アルモノトス」と規定された。これが、我が国の教育法令上において初めて親権者に教育義務を明記したものである。しかし、就学義務規程と同時に就学猶予規程が定められたのである。同法第4条には、「疾病家計困窮其他止ムヲ得サル事故ニ由リ児童ヲ就学セシムルコト能ハスト認定スルモノ」は「就学ヲ猶予スル」と規定されたのである。この対象には、「瘋癲白痴」等も含まれていた。

このように、国家に対する保護者の義務として子弟の就学が規定されたので、不就学が従来の届出制だけではすまされず、府県知事県令による期限付き許可事項に変わったのである。第一次「小学校令」は、1889年の「大日本帝国憲法」、1890年の「教育ニ関スル勅語」と平仄を合わせて1890年10月に全面改正された。

この第二次「小学校令」は、天皇制国家主義的義務教育が一段と色濃く投影される内容となったのである。第二次「小学校令」は、学級編制や小学校の設置、教員の資格に関すること、学校管理の統轄者である校長職の法制化、更に地方自治体の責任など、小学校制度に関する基本的事項が制度化された。そのため、その実施に際して1891年には、多くの細則（「小学校設備準則（4月）」、「小学校教則大綱（11月）」、「学級編制等ニ関スル規則（11月）」、「小学校長及教員職務及服務規則（11月）」）等が制定され、小学校教育制度の枠組みがほぼ統一された。しかし、第二次「小学校令」第21条には、新に「免除」規程が加えられたのである。すなわち、「貧窮ノ為又ハ児童ノ疾病ノ為其他已ムヲ得サル事故」のため「就学セシムルコト能ハサル」ときは「就学ノ猶予又ハ免除」を市町村長に申し立て、市町村長は監督官庁の認可を受けて免除・猶予することとなったのである。この免除規定が加わったことから、障害の重い児童は就学義務から法制上排除されたのである。

政府は、日清戦争における勝利を、国民皆学・国民皆兵の制度化政策がもたらした成果だとして、国民に教育尊重の意識を強めさせ、国家の指導者たちにも国民教育が国家興隆の原動力となることを再確認させた。そして、富国強兵のための教育政策を一層強力に推進していくのである。1900年8月に勅令によって改正された第三次「小学校令」では、そのような国民教育の国策重視を背景にした学校教育制度が一層整備された。まず、教育の国策重視は、経済的

基盤の充実によって裏づけられ、原則として義務教育は無償となった。義務教育年限は、尋常小学校四か年と定められ、就学の始期終期も明確にされた。その際、義務教育の修了は一定年限を基準とするのではなく、一定の教育課程の履修を基準とする「履修課程」主義がとられた。

我が国は、1886年の第一次「小学校令」から1900年の第三次「小学校令」までに、劣等児等を義務教育から法制上排除し、一方では年長児童・子守児童・被傭児童・中途退学児童・旧土人児童等の不就学児童への就学督責を強行に進めて義務教育制度を確立した。その結果、就学歩合は、1886年の46.3(男子62.0, 女子29.1)%から1904年には94.4(男子97.2, 女子91.5)%へと飛躍的に向上した⁴¹⁾。ここに、「邑ニ不学ノ戸ナク家ニ不学ノ人ナカラシメン事」を期した「学制」以来の意図がほぼ実現したのである。この時代における不就学児童への就学督責施策の背景としては、昭代の恩沢による国民普通教育貫徹の名のもとに、1. 不安定な政治経済と、その打開のための戦時体制強化政策と教育費削減施策、2. 徴兵適齢期の「壮丁」に対する「壮丁教育調査」結果による不就学者・中途退学者の「無筆」への対策、3. 被傭児童への就学奨励、4. 北海道における和人児童と旧土人児童との別学教育の緩和施策等があった。

文部行政は、就学督励施策と義務教育延長施策として、1891年11月に文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」、1894年1月には文部省訓令第1号等により、「学校経費ヲ減省シテ良好ナル教育成績ヲ得」るための苦肉の策である「二部教授・半日学校・夜間教授」を各道府県に押しつけたのである。序章に既述したように就学歩合成績向上を図るために、新潟・長野・高知県は、不就学児童の就学督励の方策について文部省と協議して県独自の「尋常小学校特別学級規則」を制定した。これを「例規」として、佐賀・埼玉・秋田・青森・千葉・大分・栃木・石川の各県と北海道も、独自の規程を制定して「二部教授」のほかに「特別学級」、「季節学校」等を設置して、簡便で安上がりの教育を実施したのである。

第三次「小学校令」第33条には、「学齢児童癡癲白痴又ハ不具廢疾ノ為就学スルコト能ハス」と認めたときには就学免除を、「学齢児童病弱又ハ發育不完全ノ為就学セシムヘキ時期ニ於テ就学スルコト能ハス」と認めたときには就学猶予を規定している。このように、第三次「小学校令」は、義務教育体制を整備する一方で、就学猶予・免除の対象を具体的に区分して、不就学の措置を厳密にすることにより、保護者の就学義務履行を徹底させたのである。この第三次小学校令は、特別教育成立の視点からみれば、三つ問題を内包した法制であったととらえることができる。その一つは、癡癲白痴・不具廢疾・病弱・發育不完全等の中・重度の障害児を義務教育の対象外として排除することを法制化し、現行の「学校教育法(1947年3月)」⁴²⁾に引き継がれたことである。二つには、国策としての就学歩合向上を図るために、障害をもつ児童を就学対象から合法的に排除したことである。三つ目には、北海道の初等通常教育と劣等児等の教育との関係からすれば、第34条の「第12条ニ依リ尋常小学校ノ設置又ハ児童教育事務ノ委託ニ関スル義務ヲ免セラレタル区域内ノ学齢児童保護者ハ其ノ義務ヲ免除セラレタルモノトス」の規定は、北海道の地方主義教育に合致する問題であったことなどである。

1907年3月には、「小学校令」中の一部を改正した。法制による就学義務制度を整備した政府は、日露戦争後の帝国主義列強との経済的・軍事的競争を勝ち抜くために、軍事力、労働力としての人材の育成が国家にとって急務となり、そのための国民教育を画策した。その政策のひとつが義務教育年限の延長である。そして、義務教育年限の延長にともなう教員養成の改革の必要から、1907年4月に「師範学校規定(文部省令第12号)」が制定された。同時に「師範学校規程制定ノ要旨及施行上注意(文部省訓令第6号)」が出された。この中には、「又附属ノ小

学校ニ於テハ規程ニ示セル学級ノ外成ルヘク盲人、啞人又ハ心身ノ發育不完全ナル児童ヲ教育センカ為特別学級ヲ設ケ之カ教育ノ方法ヲ攻究センコトヲ希望ス」と「特別学級」の設定が奨励されているのである。この背景には、後述するような「学業成績不良児童」の特別教育にかかわる問題が初等教育界一般に存在していたことが、「特別学級」を開設させる要因ではあったが、この「訓令」が学級開設の法的根拠となり開設を促したのは確かである。

1911年3月には、児童の労働の禁止事項を含む「工場法」が制定された。我が国初の労働立法である「工場法」は、原則として12歳未満の年少者の就労を禁じていたが、軽易な業務については10歳以上の児童の就労を認めるものであった。しかも、その施行は1916年まで引き延ばされていたのである。家計扶助のために稼働しなければならない貧困家庭の児童は、公的扶助制度も極めて不備な状況下にあつて、事実上不就学の状態におかれていた。しかし、就学歩合の飛躍的な向上は、必然的に貧困層の児童等の教育対象の多様化現象をもたらしたのである。それは、1900年の第三次「小学校令」第33条の障害児の就学猶予・免除規定と第57条の授業料無償規程による就学の強化政策によるものであった。すなわち、同法第33条の第3項には、「学齡児童保護者貧窮ノ為」の不就学の理由を「前二項ニ準ス」と規程して、一步後退させたことによるものである。しかし、通学歩合と出席歩合の状況間には大きな差が見られる。例えば、通学歩合が90%を超えた1902年の出席歩合は68.40%であり、通学歩合との差は20%以上にもなっている^{※3}。これは、その貧困層の児童が一旦就学しても4年もしくは6年の間に義務教育年限を修了するための経済的基盤がなく、家計を支えるために労働を余儀なくされていたことを意味している。既述したように、当時の義務教育の修了は、一定の教育課程の履修をもってその基準としていた。そして、その課程の修了は平素の成績によるとされていたのである。従つて、結果として、不規則な出席状況であつた彼らにとっては教育課程を修了することが難しく、中途退学となつたり、成績不良として原級留置を繰り返すという問題が必然的に起きてきたのである。こうして、義務教育の就学歩合の急激な上昇は、貧困層の被傭児童・子守児童等を中心に多くの「学業成績不良児」や「中途退学者」を生み出すことになり、やがて、初等学校教育の実践上の問題として顕在化していくのである。

日清戦争の際の軍事費は、公債と国内の増税に依存したものだったが、戦後、賠償金も取るができなかった日本には、それに見合うだけの経済力がなく、貿易においても輸入額が輸出額を上回り、国家財政は困難を極めた。しかも、戦後も軍備の拡張を進めたため軍需品や重工業資材の輸入の増加、それに巨額の外国債の支払いが加わり、日本経済は次第に危機的状態に陥っていった。また、戦争時の増税が戦後も解消されなかったため、国民の生活は苦しいものだった。このような状況に大きな変化をもたらしたのが、1914年に勃発した第一次世界大戦である。戦争によってヨーロッパ諸国からの商品の輸入が途絶し、代わりに諸外国から軍需上物質の大量の注文が入り、海運・鉱山・造船業を中心に空前の好況となった。この戦争は1918年に英、仏、露、米の連合国側の勝利に終わった。この結果は、皇帝による専制政治の敗北を意味し、国際的にはデモクラシーの側における思想的な勝利でもあった。そのため、戦後の国際社会には民主主義の思想が波及していった。

【1917（大正6）年～1945（昭和20）年】 義務教育制度の根本は、1900年8月の第三次「小学校令」でほぼ確立した。従つて、それ以降、1941年3月の小学校令（「国民学校令」）改正までは大きな変化は見られない。1919年に「小学校令」、「小学校令施行規則」がそれぞれ改正された。

盲聾啞教育は、すでに 1871 年工学頭山尾庸三が盲学校創設の建白書を太政官に提出したことに始まり、1875 年には樂善会による盲聾教育施設設立運動が起き、1880 年に「訓盲啞院」が設立されている。文部省統計書によれば、全国の盲聾学校は 1887 年末に四校に過ぎなかったものが、1897 年末には三十校となり、1907 年末には実に五十七校と量的発展を示している。内実は、大多数校は小規模な慈善事業的私立学校教育組織であった。盲聾学校の教員たちは、盲聾教育の質的充実と発展をめざして運動組織化をすすめ、1907 年「日本盲啞学校教員会(1911 年に「全国盲啞教育会」と改称)」を開催している。この会を主体とする盲啞教育令制定運動は、教育要求運動など国民運動が全国的に高揚する大正デモクラシーの時代を迎えて一層活発化していったのである。1920 年第 43 回帝国議会において、「不具病弱児童ノ教育振興ニ関スル建議案」が提出・審議されたことの影響が大きかった。そして、1923 年 8 月に「盲学校及聾啞学校令(勅令第 375 号)⁴⁴」が制定され、1924 年 4 月に施行された。本法令は、盲聾学校が「普通教育」を「無償」で「障害に応じて」行う教育機関であることを法制上明らかにして公教育体系に位置づけたのである。しかし、道府県への設置義務を課したものの、盲聾児の教育機会を保障する「就学の義務」の規程が欠けていたのである。ここにも、心身に障害をもつ児童は、初等義務教育の対象外とする教育行政思想が浸透されているのである。

新教育運動は、大正デモクラシーの風潮のなかで、画一的、形式的な注入主義教育を批判し、児童の個性、自発性の尊重を主張して展開された。1927 年 12 月には、「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件(文部省訓令第 20 号)」がだされた。そこには、児童生徒の個性調査(性行、智能、趣味、特長、学習情況、身体情況)と環境調査(家庭環境とその他の環境)結果を考慮した「懇切周到」な指導を勧奨している。新教育運動は、学業成績不良児童すなわち「劣等児」・「低能児」等に対する個別指導による実践や特別学級の成立に影響を与えた⁴⁵。

昭和初頭の世界的大恐慌は、わが国の資本主義体制を危機に追い込んでいった。そして、軍ファシズムの足音は、1930 年代に入ると猛々しさを増していった。政府は、1937 年閉塞情況の打開政策として、ついに日中戦争を開始した。そして、国民生活の総ての分野にわたって「国民精神総動員運動」が大規模に展開されていった。1937 年 12 月には、「教育審議会⁴⁶」が設置された。教育審議会の任務は、天皇制ファシズム教育の総仕上げをめざして、教育制度、教育内容の全般にわたり、国民精神の涵養、国体觀念の明徴を図るための刷新案を作りあげることにあつた。戦争の拡大と長期化は、高度な国防体制の強化、戦時体制に照応する国民教育の再編成、教育義務年限の延長を必至としていた。一方、学制改革の時期にあつて、国民の教育機会の均等を求める声も高まりをみせ、様々な教育改革案が発表された。その中には、障害をもつ児童への教育機会を要求する運動や第三次「小学校令」第 33 条の就学猶予・免除規定の改廃を求める改革案の提出⁴⁷などがあつた。1938 年 4 月公布の「国家総動員法」の第 1 条には、「国家総動員トハ、戦時ニ際シ、国防目的達成ノタメ、国ノ全力ヲ最モ有効ニ發揮セシムル様、人的及ビ物的資源ヲ運用スルヲイフ」と規定された。この国防のための人的資源育成思想に符丁させるように、1932 年 12 月には「児童生徒ニ対スル校外生活指導ニ関スル件」を、1938 年 10 月には「小学校卒業生ノ職業指導ニ関スル件」を、そして、1941 年 3 月に「小学校令」と「小学校令施行規則」を改正した。

改正小学校令、すなわち「国民学校令」の就学義務規程は、第三次「小学校令」と変わるところはなかったが、就学猶予・免除の対象から「保護者貧窮ノ為」が外された。1941 年 3 月には、改正小学校令施行規則、すなわち「国民学校令施行規則」が制定された。その第 5 節第 53 条に

は、公教育法制上始めて学級編制として「養護学級」、「養護学校」が規程された。第53条の条文は、「国民学校ニ於テハ身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノノ為ニ学級又ハ学校ヲ編制スルコトヲ得 前項ノ学級又ハ学校ノ編制ニ関スル規程ハ別ニ之ヲ定ム」とある。次に、1941年5月に公布施行された「国民学校令施行規則第五十三条ノ規程ニ依ル学級又ハ学校ノ編制ニ関スル規程（文部省令第55号）」を再掲する。

「国民学校令施行規則第五十三条ノ規定ニ依ル学級又ハ学校ノ編制ニ関スル規程」

第一条 本令ニ於テ養護学級又ハ養護学校ト称スルハ国民学校令施行規則第五十三条ノ規定ニヨリ編制セルモノヲ謂フ

第二条 養護学級又ハ養護学校ニ一学級ニ児童数ハ三十人以下トス

第三条 養護学級又ハ養護学校ニ在リテハ成ルベク身体虚弱、精神薄弱、弱視、難聴、吃音、肢体不自由等ノ別ニ学級又ハ学校ヲ編制スベシ

第四条 養護学級ヲ編制シタル学校又ハ養護学校ニ於テハ養護訓導ヲ置クベシ

第五条 地方長官ハ特ニ必要アリト認ムルトキハ市町村、市町村学校組合ニ養護学級ノ編制ヲ命ズルコトヲ得
附則 本令ハ公布ノ日ヨリ之ヲ施行ス

特別ノ事情アル場合ハ当分ノ内養護訓導ヲ置カズ養護訓導資格ヲ有セザル者ヲシテ衛生養護ノ実務ニ従事セシムルコトヲ得

しかし、盲聾教育の義務制は実現せず、養護学級・養護学校も法制上任意に設置し得ることが規定されただけであり、実質的な教育機会を保障するものではなかったのである。

1.2. 劣等児等の「特別学級」の成立

最初に、我が国における「特別学級」の法制に関する概要を論述する。「学級」の起源や概念に関しては別稿で扱ったので、本節では、法制用語として最初に「特別学級」が使用されたとされている、1907年4月の文部省訓令第6号「師範学校規程制定ノ要旨及施行上注意」に至る法制化過程についてのみ述べる。

序章0.4.に記述したとおり、長野県等における「特別学級」は、学業成績不良児童の学業成績の救済として組織編成された。1890年代の我が国の教育行政は、中央集権主導であったことから、道府県は、何らの法的根拠もなしに就学歩合向上施策や教育的熱意だけで、「特別な教授」ないしは「特別学級」組織を独自に編成することはなかったであろう。教育先進県の長野の行政機関は、不就学児童の救済が就学歩合成績の向上に連動することから、「特別教授」ないしは「特別学級」編製の法的根拠を求めていたと考えられる。学級編制に関する最初の法制は、1886年5月制定の文部省令第8号「小学校ノ学科及其程度」と1891年11月に制定された文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」である。文部省令第12号の第1条、第9条を次に再掲する。

「学級編制等ニ関スル規則 第一条、第九条」

第一条 小学校ニ於テハ此規則ニ依リ学級ヲ編制シ及ヒ教員ヲ配置スヘシ 全校児童ヲ一学級ニ編制スルモノ之ヲ単級ノ学校トシニ学級以上ニ編制スルモノヲ之ヲ多級ノ学校トス

小学校ニ於テ全校児童ヲ二学級以上ニ編制スル場合ニ於テハ児童ノ学力及ヒ年齢ヲ斟酌シ学級ヲ別ツヘシ

第九条 尋常小学校ニ於テハ左ノ場合ニハ全校ノ児童ヲ二部ニ区分シ其一部、教授了ル後他ノ一部ヲ教授スルコトヲ得

1 全校児童の数70人以上100人未満ニシテ本科正教員一人及本科準教員（補助教授スル者）一人ヲ置

クコト能ハサルトキ

2 全校児童の数 100 人以上 140 人未満ニシテ本科正教員二人ヲ置クコト能ハサルトキ

3 同時ニ全校ノ児童ヲ容ルルニ足ルヘキ教室ヲ設クルコト能ハサルトキ

前項ノ場合ニ於テは毎日ノ教授時間ヲ各部三時トナシ若クハ年長ノ部ヲ、四時、青年ノ部ヲ二時トナスヘシ

文部省は、本規則制定の趣旨については、「国民ノ度ニ相応シテ専ラ学校ノ經濟ニ注意シ費用ヲ減消シ成ルヘク良好ナル教育ノ成績ヲ得ントスル。(中略)一ニハ町村資力ヲ斟酌シ、一ニハ目下教員ノ数乏シク町村ニ於テ多ク適當ナル正教員ヲ得難キ事情アレハ(後略)」と解説しているように、教育費削減のための法制であった。この第 9 条の規定は、一般に「二部教授」と呼ばれ、学校現場では二部教授の編制実施に苦心慘憺している(後述)。第 9 条の二部教授編制の理由には、1903 年 4 月の「小学校令学校施行規則中改正」にともない、教員不足と教育施設の未整備の他に、「児童ノ就学上又ハ教授上特別ノ必要アルトキ」が加えられた。各県は、この規定を受けて、それぞれの関係教育規則を制定して、就学歩合成績の向上の為に不就学児童(児守児童、年長児、被傭児、女工、居留児、旧土人の児童、中途退学者等)への特別教授を実施している。特別教授は、原則としては二部教授のように通常児童とは別学編制となっていたことから、「特別的教育」、「特別教育施設」、「特別学級」等の名称で通常学級と区別されている。そのなかで、序章の註 11. に記述したように長野県、埼玉県、大分県等が本規程第 9 条の規定を根拠として、文部省と協議して「尋常小学校特別学級規程」を制定した。これに類する規程は、佐賀・秋田・青森・千葉・栃木・石川の各県にも存在した。北海道は、1903 年 12 月に北海道庁令第 117 号「特別教育規程」を制定した。同規程の第 1 条には、「特別教育ノ施設」が、第 3 条には「別ニ学級ヲ編成スルヲ要ス」として「特別学級」編制を示している。この文部省例規により、文部省令第 12 号の第 9 条の「二部教授」規定は、劣等児等の「特別学級」概念を含めた規定として導入されていったことになる。この経緯について、八坂信男の『大分県特殊教育史 1976.12.』に、次のように記述しているので引用する。

知恵遅れの子供の教育は、池永千九郎が提唱し、子守学級、半日学級、夜学校、能力別指導等の実践を生かして、明治三十九年、劣等児学級の誕生をみるにいたった (p.9.)

知事特別学級につき訓示 大久保知事(筆者註) 1902 年より大分県教育会長を兼務し、積極的に教育を推進した)は郡長会議の席上、「尋常小学校特別学級規定要領」につき訓示、「貧窮者児童、被傭者、年長児童(11 歳以上で就学開始の者)のため、管理者で特別な学級を設けることができる。毎週教授時間は半日小学校に準ずる。(以下筆者省略)」等を述べ、三六年四月から実施することにした(『大分県教育雑誌』明治三六・二月号)(p.51.)

不就学児童等には劣等児等も多数含まれていたことから、「特別学級」の対象児童として劣等児等も組み込まれていたことになる(後述)。度々の小学校令中・同施行規則中の改正により、不就学児童のうち、「疾病」等を理由とする児童以外の児童に対する教育環境が整うようになると、「疾病」等に含まれる劣等児等の「特別学級」問題が各地で顕現化していくことになる。この全国的な顕在化現象は、平田勝政が「盲啞教育運動と政府の特殊教育への施策(『東京都教育史 通史編二』pp.297-304. 1995.3.)」で論述している通り、1907 年 4 月の文部省訓令第 6 号の「特別学級」へと波及したと考える。その直接の契機となる関係法制は、1894 年 1 月の文部省訓令第 1 号、1903 年 4 月の文部省令第 11 号「小学校令施行規則中改正」及び 1904 年 1 月の文部省訓令「東京高等師範学校附属小学校第二部若ハ第三部ニ於テ二部教授方」、同号外「女子高等師範学校附属小学校第二部若ハ第三部ニ於テ二部教授方」並びに、同日地方長官宛普通学務局

長通牒辰普甲第 78 号「師範学校附属小学校ニ二部教授施設方」であると考えられる。文部省令第 12 号「学級編制等ニ関スル規則」は、文部省令第 11 号第 3 節「編制」規程に取り込まれ廃止となった。同編制規程第 34 条第 3 項には、「児童ノ就学上又ハ教授上特別ノ必要アルトキ」が追加された。更に、第 78 号には、「小学校令施行規則第 34 条規定ノ二部教授は施行後日尚浅ク学理方法トモ攻究ノ余地少ナシトセス且教員校舍其他ノ都合上此ノ編制ヲ要スル場合多々可有之」とあるように、二部教授施設が「児童の就学上の、又は教授上の特別の必要」により開設して、教授法の研究開発を求めている。又、1904 年 2 月の静岡県第三第 326 号ノ 1「師範学校附属小学校単級ノ学級ニ二部教授法施行方」照会に、文部省普通学務局は、同年同月辰普甲 513 号で「照会の趣了承」と単級制の学級に二部教授を認める回答を与えている。これらの法制により、文部省内で「特別学級」に関する研究の必要を認識し、名称概念の法的根拠が次第に固まっていたのである。

「特別学級」史研究は、その学級設置学校種別で区分すると、公立小学校の「特別学級」と師範学校附属小学校の「特別学級」の二つに分けられる。前者は、杉田裕(1962)、飯森義次(1964)、北沢清司(1967)、戸崎敬子(1967)、藤井力夫(1967)、迫ゆかり(1985, 1989)らによる地方史ないしは学校史研究としてすすめられてきた。後者は、飯田貞雄(1966)、大久保哲夫(1971)、佐藤静夫(1972)らにより学校史としてすすめられた。大井清吉(1975)は、全国の師範学校附属小学校の「特別学級」について、学級名称、対象児童、開設・廃止年月日とその理由等を再調査した。この調査研究では、師範学校附属小学校「特別学級」の開設時期が、「明治末期」と「大正末期から昭和初期」に分けられること。学級の名称は、明治期には「晩熟生学級」・「補助学級」・「低能児学級」等さまざまであるのに対して、大正・昭和期には「特別学級」、「促進学級」等が用いられていることを明らかにした。杉浦守邦(1978.3.)は、地方教育史から日本における精神薄弱教育の「より具体的な再構成を意図」して、膨大な史資料を基に山形県の特級教育史(精神薄弱児教育編)を詳述している。この山形県特級教育史で取り上げられた参考文献と史資料は、その後の特別学級史等の研究者に引用された。迫ゆかりは、「劣等児・低能児学級史研究の動向(1989.9.)」により学級史研究の動向と課題を整理した。これらのモノグラフは、清水寛と戸崎敬子(1985~1992)により到達点に至った。そして、「特別学級」史研究は、戸崎敬子の『特別学級研究——第二次大戦前の特別学級の実態——(1993.2.)』により一応の完成をみた。

戸崎敬子は、それぞれの先行研究において「特別学級」として位置づけられた諸事例を系統的に再整理して、分析することによって、戦前の「特別学級」の全国的な傾向を摘出している。それによれば、「特別学級」の開設時期は、大別して二つの特徴的な時期があるとする。第一の時期は、1908 年を前後とする開設興隆期、第二の時期は、1922 年から 1925 年を中心とする開設興隆期である。学級の名称は、第一期では「劣等児学級」、「低能児学級」と呼ばれる学級が多く、第二期では「特別学級」、「促進学級」、「補助学級」や能力別学級編制による「劣組」が飛躍的に多いとしている。この戸崎の研究成果に学びながら、劣等児・低能児の「特別学級」の成立の背景と過程を「明治期」と「大正・昭和期」にわけて概説する。

【明治期】 我が国の近代教育制度は、1872 年の学制頒布から 1885 年の第三次「教育令」制定までを創始期とすると、1886 年代から 1900 年代は確立期とみなすことができる。すなわち、近代教育制度は、第一次「小学校令」から第三次「小学校令」の制定の期間において教育目的、教育内容が明確にされた。そして、児童は、国家が求める人民として必要な一定水準の学力を要

求され、その履修が義務づけられた。その履修の評価は、義務教育機関である小学校においては、法令が定める課程履修を基準とする課程主義が採用されている。従って、その課程を履修し得ない場合は原級留置、すなわち、「落第生」となり、再度その課程を履修しなおすことで、その教育内容の習得が図られることになるのである。しかし、1900年の第三次「小学校令」が制定されたころから、義務教育の就学歩合が急激に上昇したことにより、その教育対象が多様化して、必然的に進級できない「学業成績不良児童」や「落第生」が量的に増大していくことになるのである。そうした落第生や学業成績不良児童が教育実践上の問題として顕現すると、それらの児童の教育的な救済方法として「特別学級」を編成した特別教育が試みられたのである。

学校教育に熱心に取り組んだ長野県は、義務教育の普及率も高く、教育県として名をあげていた。長野尋常小学校は、1889年に新入学児童に試験を実施して、その結果により能力別学級を編成した。新入学児童のなかの「学業成績不良児童」問題に対応する「特別学級」の先駆的な取り組みであった。しかし、この学級は1891年に廃止され、その後1896年に「鈍児学級」として再開設され、さらに1901年には「晩熟児学級」に、1907年には「低能者学級」と名称を変え、教育の実態も変遷していくのである⁸⁸。

松本尋常小学校は、教育の実績を上げる学級編制の方法として、平等教授による「同年級」方式と能力別教授による「等差級」方式について協議し、論議の末に「管理ノ利ヲ捨テ、教授ノ便ニヨリ従来ニ編制ヲ改メ」て後者の方式を採用した。そして、1890年4月に一年級から四年級まで学力順に組を編制（一年級：男甲組1、女甲組1、男女乙組1、二年级：男女各甲乙丙丁組4、三年級：男各甲乙丙丁組4、女各甲乙丙組3、四年級：男女各甲乙丙丁組3）したほか、落第生組2学級、幼稚園組2学級、裁縫科組5学級を編成した。この松本尋常小学校の「落第生」組の実践は、三か年後の1894年3月で終わっている。廃止の理由は、「劣等学級生は他の侮辱を受くると共に自暴自棄の念を起し訓育上の障害となり又各学級教授の進度を異にし授業上の統一を欠き且教員何れも劣等学級に当たるを嫌悪する等の弊害あり従って其成績予想の如く佳良ならざる（後略）」というものである⁸⁹。長野県において、これらの「特別学級」が全国に先駆けて開設された背景には、就学歩合が全国の首位を占める高さ、学校が大規模だったことが考えられる。そして、これらの学級が目的としたのは、学力の獲得であり、その特別学級は障害をもつ児童の教育として成立していたわけではなかった。明治1889年代に「特別学級」の開設が見られるのは、この長野県の事例だけであり、全国的な動きとなってくるのは1908年を中心とする時期である。この時期、教育現場では就学歩合が飛躍的に上昇し、第二次「小学校令」で学級編制の基準が規定されたことにより、一校あたりの学級数は確実に増加していった。同一学年多学級からなる大規模小学校では、学習の効率を上げるための望ましい学級編制が、「劣等児」教育問題を含んだ教育実践上の問題となっていた。この時期の特徴は、師範学校附属小学校の「特別学級」開設の割合が高いことである。戸崎敬子（1993.2.）によれば、この時期の「特別学級」開設校数は38校あり、そのうち12校（31.6%）が師範学校附属小学校である。第二の開設興隆期では、開設校数が123校あるうち師範学校附属小学校における開設校数は11校（8.90%）である。従って、第一の開設興隆期における師範学校附属小学校の占める割合の高さがうかがえる。その契機となったのが、1907年4月に出された文部省訓令第6号による「特別学級」設置の奨励である。

この訓令の発案者について、川本宇之介（1954.12.⁹⁰）は、服部教一の「目下独逸ニ行ハル

ル新小学校編制法（『官報』7003. 1906.10.31.）中の「補助学校又ハ補助学級及びマンハイム学校組織」と「独逸ニ於ケル盲教育ノ普及ヲ述ベ併セテ我日本ノ盲啞教育制度ニ及フ」（『官報』7053. 1907.1.4.）の二つの報告書が非常に有意義であり、はなはだ訓令の記述に近い意見であると述べている。しかも、川本は1954年7月に服部教一を奈良市に訪ね、発案者であることを確かめている。杉浦守邦（1978.3.^{註11}）は、特別学級設置奨励発案への推進役について、川本宇之介があげた服部教一の他に鈴木治太郎の名をあげ、それぞれに根拠となるものを示している。中村勝二（1985.5.^{註12}）は、服部教一説を取り上げている。そして、当時文部省で要職にあった服部教一^{註13}が文部省訓令第6号制定に影響を与えたと、次のように論じている（原文のまま）。

「服部教一と文部省特別学級設置奨励」

一方、こうした教育界の動向を背景に欧米における「特殊教育」の状況が紹介されるが、それはこの種の問題に対する教育界の関心や実践研究の必要性を一層高めるものであった。この期には精神医学者、教育者、教育行政家等によってそれぞれの立場からとりあげられているが、訓令第6号との関係でみると、なかでも服部教一存在は大きい。当時普通学務局第三課長という要職にあり、かつ行政法取調への任務を負って欧米に派遣された服部は、ベルリンに滞在中の1906（明治39）年10月に「目下独逸ニ於ケル新小学校編成法（筆者註）官報には「目下独逸に行はるる新小学校編制法」とある）」を官報に報告し、そのなかで①補助学校又は補助学級、②「マンハイム」学校組織、③附録、身体ノ不具病弱等ノ為ニ設ケタル特別学校又は学級等、について詳しく紹介している。そして、1907年1月には、「独逸ニ於ケル盲啞教育ノ普及ヲ述ベ併セテ我日本ノ盲啞教育制度ニ及ブ」と題する第二回目の報告を行ない、①啞学校、②盲学校、③日本ノ盲啞教育ニ関スル希望、について言及している。この二つの報告に観る服部の基本的な考えは、先進国の国力の充実は何よりも教育の徹底、普及にあり、この種の教育の必要もまた教育政策上不可欠であるとするものであった。このような考えは、障害別に対象をとり上げ、その教育研究が将来において必要であるとした訓令のそれに近似するものであり。また服部の地位や任務を考えあわせるとき、訓令に対して与えた影響は無視できない。（pp.191-192.）

そのドイツにおける新編制法とは、「従来の如く単に生徒の年齢により学級を分つ外に其能力の優劣により特別学級を設ける」ものであり、その対象となる児童は、「白痴と名くるに至らなくとも脳力薄弱にして小学校へ入学しても学力進歩せず二年も三年も引続き落第するといふような小供」であった。服部教一がこの能力別編制法を取り上げたのは、ドイツの国力を高めているのが、「心身の不完全なもの」にもそれぞれに適應する教育をしているためであると考えたからであろう。川本宇之介らが述べているように、国力を高めるためには、教育の普及、徹底が大前提であり、ドイツのような能力別学級編制をして「心身不完全なるもの」も一人も漏らすことなく、適應の教育をすることが必要であるとしたこの報告は、既述したような当時の社会状況を背景に、文部省の政策に大きな影響を与えるものであったと思われる。平田勝政（1995.3）は、訓令制定に関して、新たな根拠を次のように示している。それは乙竹岩造や服部教一の海外教育情報の提供と日露戦争後の盲聾教育運動（小西信八ら）が影響したと論述している。

この時期、「特別学級」開設の中心となる師範学校附属小学校は、教員養成機関である師範学校の整備、拡充の過程で開設されてくるものである。その開設以前、師範学校では師範学校の生徒を児童に見立てて教授法の訓練を行っていたが、それにも限界があり、1883年7月に「府県立師範学校通則」を制定した。その第10条には、「府県立師範学校ハ生徒実地練習ノ用ニ充ツルニ足ルヘキ附属小学校ヲ設ケ兼テ管内小学校ノ模範トナスヘキモノトス」と規定して、附属小学校の役割、性格を明確にし、その設立を義務づけた。ここに、師範学校附属小学校は、師範学校生の実地訓練の場であるとともに、地域の小学校の模範校として位置づけられた。模

範校とは、教育研究を行うことが不可欠であり、そのため附属小学校は地方教育界の指導的立場に立つものであった。1907年の文部省訓令後、各地の師範学校附属小学校は、「劣等児等」の教育問題に着手し、「特別学級」を開設した。その開設期間は、東京高等師範学校附属小学校が1908年～1944年、奈良女子高等師範附属小学校が1912年～1925年である以外は、学級廃止年が不明である学校も多いが、そのほとんどは短命であった。これは、この時期の師範学校附属小学校の取り組みの特徴である。「特別学級」が短命に終わった原因は、大きく二つ考えられよう。その一つは、特別学級は「訓令」によって奨励され、設置されたが、「訓令」は奨励するだけにとどまり、その学級を維持していくための制度的・財政的な裏づけに欠けていたことである。もう一つの原因は、「特別学級」を開設させる基盤となる、同一学年多学級における「劣等児等」の教育問題が必ずしも師範学校附属小学校内部の教育実践上の課題であったとは言えないことにある。つまり、「劣等児等」の問題は、附属小学校内部から発意されて立ち上がって研究したのではなく、地方における附属小学校の指導的役割を担うために、当時の教育界一般の問題であった「劣等児等」の教育について研究したという事情が、「特別学級」を短命に終わらせた要因の一つであった。

1887年代、全国に先駆けて長野県で開設された「特別学級」の対象児童は、いずれも課程主義のもとでの一定の課程を修了できないような学業成績不良児童であり、彼らの救済を目的として能力別学級編制が実施されたのであった。戸崎敬子(1993.2.)は、この時期の「特別学級」開設の理由を整理している。戸崎によれば、一番多いのが「劣等児(学業成績不良児童)の救済」で、この時期における学級開設の理由の半数以上を占めている。二番目に多い開設理由は、「能力別指導」や「個性に応じた指導」の実現のためというものである。それは、能力別に編成された学級が、結果として「劣等児等」の救済のための学級となった教育先進県長野の事例から見ても、この能力別編成というのは、「劣等児」のための「特別学級」と関係があることがわかる。ところで、明治期に開設され、短命で終わっていった学級の大半は、師範学校附属小学校、公立小学校の違いにもかかわらず、「劣等児(学業成績不良児童)」の学力向上を目指したものであった。そして、1907年頃から単なる学業成績不良児童とは異なる、「低能児」、「最劣等児」と呼ばれる児童を対象とした学級が登場し始める。長野県後町小学校の「低能者学級^{※14}」や東京高等師範学校附属小学校の「補助学級^{※15}」などがその例である。長野県後町小学校の「低能者学級」は、長野尋常小学校の「晩熟生学級」を受け継いだもので、1907年頃には「低能者学級」と呼ばれるようになっていた。この学級の対象児童は、出席日数が授業日数の三分の二以上あっても成績不良である児童で、学力考査と身体状況を参考にして選ばれている。つまり、貧困や疾病などのために出席が不規則になり、その結果、成績不良となった児童が対象からはずされ、十分に出席しているのに教育効果の見られない児童が対象となっている。この入級条件から見て、学校教育現場においては、単なる成績不良児童と知的能力の障害を伴う「低能児」との区別について意識されはじめていたのである。しかし、この時期には、まだ知的能力を測る方法がなく、その基準としては学業成績に頼っていた。又、教育内容は、国語と算数の反復練習が中心の水増し教育で、「劣等児」教育と比べて特殊性は見られない。

東京高等師範学校附属小学校では、1907年の文部省訓令第6号を契機に「特別学級」が開設された。1912年には、学級の名称を「補助学級」と変えている。当初の対象児童は、「低能児」で、精神的な遅れと身体的な劣弱さを持ち、従来の教育方法では教育効果が期待できない児童であった。対象児童は、文京区内の1,000名の児童から7人を選抜した。教育内容は、知育で

はなく、将来職業を持って生活できるようにするための教育を中心としたものであった。教授に際しても、できるだけ感覚に訴えて教授することや、少数内容をよく練習すること、個人的に教授することなどに注意が払われた。東京高等師範学校附属小学校の「補助学級」は、対象児童、教育日標、教育内容などから見て、単なる「劣等児」教育とは異なる特殊性を持ったものであった。しかし、学級の拡張のために必要な費用や教具・運動具にいたるまで、文部省から予算が下りず不十分な状況のため、「低能児」教育として維持していくことができずに、「低能児」教育よりも特別な設備を要しない「劣等児」教育の研究へと、その内容が変化していった。ここでも、それまでの「劣等児（学業成績不良児童）」とは異なる、知的能力にかかわる成績不良児童が「低能児」として意識されている。そして、教育内容は、次第に「劣等児」を対象としたものへと移行して行き、「補助学級」における「低能児」教育も一時的な試みに終わってしまったのである。

【大正・昭和期】我が国の近代教育制度は、大正時代に入っても明治時代の教育を引き継いで、更に拡充発展させる時期となっていたにもかかわらず、第一次世界大戦に突入し、経済の異常な進展があり、そのことが教育制度の実施にも影響を与えていった。

昭和期になり、大正期に立てられた諸施策が拡充され発展が図られたが、国家全体が戦時体制へと進んでいった。1922年から1925年頃は、劣等児等の「特別学級」開設の第二の興隆期である。「特別学級」に関しては、制度的な変化は特にみられないが、その対象児童である「劣等児・低能児」の概念は、第一次世界大戦後の民主主義の思想が広まり、大正デモクラシー運動が展開される社会状況のなかで次第に変化していった。明治後期では、成績不良児童の学力向上のための「特別学級」が、師範学校附属小学校で開設される割合が高かったが、その開設数は大正に入り激減している。そして、再び増加を見せるのが大正10年時代である。この時期の開設事例は、公立小学校における開設が多く、戦前において「特別学級」が最も普及した時期である。そうした増加傾向に大きな影響を与えたのは、文部省の学校衛生課及び社会教育課の特殊教育政策であった。大正期には、この政策の一つとして「特別学級」の実態調査が行われている。その実態調査を概観して検討しながら、「特別学級」の成立の実態を論述する。

文部省は、1923年から1925年の間に「特別学級」に関する実態調査を4回行っている。その結果は、次の報告書に見ることができる。調査A：文部省文部大臣官房学校衛生課『特別学級編制に関する調査（1923年10月調査。1924.7.）』、調査B：文部省普通学務局『全国特殊教育状況（1923年12月調査。1924.11.）』、調査C：文部省普通学務局『全国特殊教育状況（1925年12月調査。1927.1.）』、調査D：文部省文部大臣官房学校衛生課『特別学級編制に関する調査（1926年3～4月調査。1927.6.）』。次に、調査結果の検討内容を述べる。

調査内容は、学校衛生課による調査A・Dと普通学務局による調査B・Cでは多少異なるが、特別学級の設置学校数、学級数及び児童数、担任数、児童選定法、学級編制、教科・教材の取扱法等となっている。調査期間は、調査Aから調査Bまで3年間という短期間の調査であるにもかかわらず、設置学校数は調査Aでは190、調査Bでは235、調査Cでは138、調査Dでは175と、数的にかなりの差異が見られる。特に調査Aと調査Bは、調査年が同じであるにもかかわらず、その差異は40校以上である。このような数の変動は、学級数及び児童数にも見られる。このことは、調査方法の問題もあるが、「特別学級」の概念と性格の曖昧さを示していると思われる。

調査対象を見ると、調査Aでは「名称の如何に拘はらず比較的劣等児を收容せる学級」、調査

Bでは「劣等児童もしくは低能児童のための特殊の学級（劣等児，低能児ノ特殊教育ト認ムルニ足ルモノヲスベテ）」，調査Cでは「劣等児童もしくは低能児童のために特設した学級」，調査Dでは「精神薄弱者（劣等児及び低能児）の特別学級（促進学級，補助学級）」とあるように，「特別学級」のとらえ方とその対象も不確かである。それだけに，この数の変動は，これらの学級性格の不確かさと成立基盤の脆弱さによるものであると言える。

一学級の児童数については，その全国平均はそれぞれ，調査Aが43人，調査Bが40人，調査Cが27人，調査Dが7人と，いずれも多い。このことについては，各調査で問題として指摘されている。例えば，調査B・Cの企画と分析検討を担当した社会教育調査嘱託青木誠四郎は，B報告書のなかで次のように述べている。

「青木誠四郎の〔特別学級の適正人数〕」

特殊の教育に於ける一学級の人員は，その最多二〇名を以て限度とし，これ以上に出るときは，効果をあげることができないと云ふ理論に照らしてこれを見れば（中略）児童四〇名以上であつては普通学級にあってさへも充分なる教授の効果をあげる事のできないと云はれる今日，かかる編成は甚だしき誤と云はなくてはならないのであつて，其の結果特殊教育施設の目的を充分に達することのできないのは推察するに難くない。これを平均人員に見ても全様甚だしく多きに過ぐるを見る。今日の特殊教育にあっては，一学級人数の減少を試むることが改善の第一歩と信ぜられるのである（pp.3-4.）

同様のことが，他の調査でも言われていることから，全国平均で見ると，一学級の児童数は，対象児童に適切な教育をするには充分な状況になかったのである。

対象児童の選択方法は，調査Aでは，「概ね学業成績の劣等なものを収容してゐる」とされ，算術や読方を中心とした学科試験の結果や，「精神検査」により，知能指数70～80以下の児童を対象としていた。調査Bでは，学業成績による場合，知能検査による場合，身体検査による場合が示されているが，この中で最も多いのは，学業成績のみによるもので，選択方法について報告のあった学校の3分の2を占めていた。そして，「その特殊の教育をなすにあたっては，単に児童を学業成績のみを以て選択し，従つて児童についての学業成績のみを知つて教育するのは極めて効果少なきものと云はなくてはならぬ」と現状を問題視している。更に，「まず身体について詳細なる調査をなしてその状況の如何を検し，一方智能査定を行ひて智能発達の程度を決定し，更に環境調査或は本人の性行の調査を詳かにするの要がある」と提言して，そのように児童を選択している学校を紹介している。調査Cでは，学業成績のみによる選択が最も多いが，知能検査による選択については，調査Bでは回答校の24%なのに対して，調査Cでは59%に増えている。1923年から1925年までの間に，知能検査が教育現場に普及したことがうかがえる。この報告でも，児童の選択方法は，学業成績と知能検査，身体検査を併用する必要が述べられている。調査Dでは，その児童が「真性の精神薄弱者か，仮性の精神薄弱者か，それが一時性か，永久性か」を決定するために，少なくとも知能検査と身体検査を必要とするが，現在の状況は大多数が学業成績のみによって選択していると分析している。

学級編成法^{註16}についてみると，調査Aにはまとめがない。調査Bでは，大多数の学級が単式編制であるとしている。そして，これらの学級は，「多くは多人数である関係上知能の正常なものをここに収容する事となり，また極めて多数中より少数を選択する場合（三百人中より三〇～四〇人位以下）を除いては，また正常智能のものをこの学級に編成する事となる」ため，純粋な「劣等児・低能児学級」として教育することは難しいとしている。この問題を解決する方

策としては、小規模学校では「無学年学級の単級的」編成による方法で、大規模小学校では複式編成方法を取り、劣等児等に特別な個別教育ができるように編成する事を提言している。「単式編成」とは、同一学年で学級を構成するということである。一学年に40人もの劣等児等が存在するということは考え難いので、ここで述べられている単式編成の「特別学級」とは、劣等児等だけを収容しているのではなく、「正常知能の児童」が混在している特別学級ではないかと推測される。そのため、特別学級において劣等児等の教育を徹底させるためには、同一学年から編成される単式編成ではなく、各学年より数名を選んで、単級的な「無学年学級」が必要であると述べているのである。「単級編成」とは、一つの学校に一学級のみ開設し、そこに学年を越えて全児童を収容するという学級編制である。しかし、ここでいう単級とは、複数の普通学級のほかに「特別学級」を一学級開設し、そこに各学年から選んだ劣等児等を集めた「無学年学級」という意味であろう。調査Bでは、単級的な「無学年学級」編成が「劣等児・低能児」教育の効果を上げるために必要だと提言している。同様に、調査Cでも単式編成によって同一学年の児童のみを一学級に収容する場合には、「比較的高き知能のものと共に低き知能のものを収容しなくてはならない」ので、「多くの学年の児童を一学級に収容する」編成方法の方が、知能の程度から考えて「同質の児童」を同じ学級に収容することができて、児童の教育要求に応えられるため望ましいとしている。そして現状においても、その望ましい編成方法をとっている学級が多いと報告している。調査Dでは、「特別学級」363学級中、64学級が複式編成(17.6%)、16学級が無学年組織の学級(4.4%)で、それ以外の大多数の283学級は単式編成(77.1%)になっている。同一学年の単式編成は、一学級の収容人員の数が多くなってしまいうという欠点が生じるので、このような現状では複式的な取り扱いをするのが望ましいとしている。学級の編成方法については、調査B、Dが単式編成が多数を占めているという点で一致している。ところが、調査Cにおいては、他の報告に比較して単式編成は著しく少ない。又、学級編成法の大半は、固定式の学級であるが、教科によって普通学級に戻る移動式の学級も存在していた。調査Aに事例校として紹介されている東京市林町尋常小学校の促進学級が移動式であった。ここでは、「一部収容法」と呼ばれ、「一部の教育上の欠陥に基づく成績不良児に対する収容法で彼のもっとも不良とする方面の教科目のみを当促進学級に於て取扱ひ其他は成る可く元の学級に於て取扱ふ」という方法を採用していた。この方式は、現在我が国で実施されている「通級指導」方式の原型であると考えられる。調査B・Dで共通の実態として示されている単式編成で、40名程度の児童数の「特別学級」の実態は、報告書でも指摘されているように、個別的な指導をすることが困難であり、特別教育としての目的が十分に果たせるような「特別学級」ではなかったと考える。

教育内容・方法についてみると、調査Aにおいては、全国的な状況は報告されていない。調査B・C・Dについてみると、教科目の取捨選択については小学校令において許されていないので、教育内容の程度や教材の工夫などにより適当な取捨選択を行う傾向にあった。その取捨選択の方法は、年齢に相当する学年の教材において基本的な事項を選択するもの、学科によっては低学年の教材を選択するものなどに分かれている。全体的傾向としては、指導内容を軽減して児童の負担を減らし、児童の能力に適応するものを教授する場合が多い。

教授上の注意としてあげられている事項は、1.教材をできるだけ具体化すること、2.読方や算術では基本的事項の反復練習を重視すること、3.個別指導を主とし、4.児童が教育内容に興味をもてるように工夫すること、5.体操では遊戯を中心に自由にあそびさせる中で運動機能

の訓練をすることなどである。このように教育内容・方法における現状は、法令で定められている教科内で、教材の取捨選択を行い、児童の状態に合わせた指導方法を工夫するというものである。こうした現状に対して、調査C報告には、次のような疑問と提言が見られる。

「[特別学級]での指導内容と教材」

劣等児の教育に於て最初に考慮すべきものは、現行の小学校令による教科をそのまま襲用するや否やの問題である。(中略)また現在の教科課程は正常児を標準として作られたものと推定することは極めて当然の事であるから、これが必ずしも知能劣等なるものに適当なりとは断定し難い (pp.45-49.) (中略)

「特殊教育に於ては尚その特殊の目的のために特別の教育をなす必要がある。感覚教育、生活訓練、職業訓練、言語矯正の如きはその最も必要なものに数へらるべきものと思ふ。これらの児童は就学するにあたって他の児童に於てはすでに、比較的完成されているとも見られる感覚的知識に乏しく、生活の訓練も完成してゐないのである、そのために他日非常に不都合を生ずることは実際の教育にあたたら、人々の直ちに気のつく点と思ふ。さればこの種訓練にこれに加ふるに言語練習を以てすれば、まづ日常の生活には支障なく、後日の生活の基礎を完全することとなるのである。」

而してその将来のための職業的教育の基礎を作ることは尚望ましいこと、云わねばなるまい。全国各地に行はるる特殊教育に於いては、この種の訓練は尚不充分である (後略) (p.72.)

当時の実情は、「特別学級」における特別教育という観点からを見ると、多くの事例において、その実態は特別教育とはかけ離れた学力向上を主体としたものであったといえよう。

以上、文部省によって実施された4回の調査報告書を概観した。大正末期の「特別学級」は、知能検査の普及に伴い、その対象として知能の問題から学業成績不良となる児童の存在を認識したものであるが、対象児童の選別に際しては、未だ、学業成績のみを基準としている場合が多い。つまり、「精神薄弱児」の教育としての特徴を持つ事例も少数ながら報告されているように、この時期の「特別学級」は、精神薄弱児の特別教育的性格への変移の様相を示しながらも、全国的な状況としては学業成績不良児童の学級を中心として、多様な教育内容・方法と教育組織の形態を内包する学級として存在していたといえよう。

1.3. 特別教育対象児の「呼称」の整理

序章、1.1.並びに1.2.において論述したように、戦前においては、障害をもつ児童に関する概念については明確には識別されておらず、その用語も「痴児」、「瘋癲白痴」、「劣等児」、「低能児」、「精神薄弱児」等さまざまであった。特別教育先進県の『長野県特殊教育史(1979.3.)』には、「精神薄弱」という用語はなく、成績不良児童、落第生、劣等生、低能児、晩熟生、鈍児、白痴など七つの「呼称」が使用されている。これらの呼称には、現行の学業不振児童から身心の疾病に起因する障害児まで多様な児童が含まれている。

本稿では、特別教育対象児の概念について、当時の使用された背景から整理するが、概念規定については茂木俊彦ら(1992.2.)の先行研究にゆずる。

幕末から明治初期に欧米より紹介された特殊教育事情の中で使用される障害児に関する用語は、福沢諭吉の『西洋事情(1866)』で翻訳された「痴児」という用語が多く使われている。

「瘋癲白痴」については、1878年に公布された地方行政三新法(郡区町村編制法・府県会規則・地方税規則)に、選挙権・被選挙権の欠格条項として「瘋癲白痴ノ者」の規定が見られる。瘋癲白痴の者は、公民権の喪失者であるばかりでなく、社会的に欠格者としてみなされており、

この法規精神は府県会から区町村会の規則にまで浸透していた（後述）。このように、「瘋癲白痴」は「社会的欠格者」とする人間観は、教育界にも広がり 1880 年 12 月の教育令の改正に伴う 1881 年 1 月の「就学督責起草心得」で、「廃疾ノ者（「瘋癲白痴」を含む）」が就学の対象外とされた。以後、第一次「小学校令」、第二次「小学校令」の就学猶予・免除規程で、「瘋癲白痴」は「疾病家計困窮其他止ムヲ得サル事故」の一つとみなされ、義務教育の対象外となった。三宅鉦一は、『通俗病的児童心理講話（1910.10.）』のなかで、「白痴」について次のように説明している。

白痴者は智力は殆ど皆無で、何一つするにしてもよく考へて行動するといふようなことはなく、全く其の時其の時の出来心で衝動的に動く。（中略）白痴は人間といふよりも寧ろ動物といふ方に近い（p.96.）

当時精神医学の第一人者である三宅鉦一^{註17}の「瘋癲白痴」観は、当時の社会における代表的なものである。1900 年に第三次「小学校令」が制定されたところから義務教育の就学歩合は急上昇を見せる。しかし、ここでの義務教育の就学歩合とは、第二次「小学校令」までの規定を引き継いで、「瘋癲白痴」の児童を就学免除として排除した上でのものである。当時「白痴」とされた児童は、三宅鉦一が「白痴学校で相当の教育を施すか「白痴院」にあずけて看護をしてもらうのが良い（pp.97-98.）」と、述べているように、「教育不可能態」として義務教育から見捨てられていた。

「劣等児等」とは、このような「白痴」児を義務教育の対象外とした上に成り立っている、義務教育対象児の中の特別な児童のことである。それは、「白痴」のような病的な特質を含まない児童を指すはずであった。しかし、義務教育の普及にともない、次第に単なる成績不良児童とは状態像を異にした児童として扱われるのである。明治も末期に近づいてくころ、義務教育の普及にともない、教育対象児童が多様化して、その結果一定の教育課程を履修し得ない、主に貧困層の児童が量的に増大して、教育問題として顕現した。彼らは、「劣等児（学業成績不良児童）」と呼称され、単純な成績不良児童が大部分であった。つまり、貧困や疾病という生活状況ゆえに出席が不規則になり、義務教育年限内でその課程を修了することが難しい児童である。しかし、その中には単なる成績不良児童とは異なる、生理学的な原因によって成績不良になる児童の存在が意識されだしてきた。彼らは「劣等児」と区別され、「低能児」、「最劣等児」などと呼ばれた。義務教育の対象外であった「瘋癲白痴」とは異なるが、従来の教育方法ではその教育内容を理解させることが困難な、しかも、「劣等児」とも異なる児童である。そして、この時期に知能発達にかかわる「低能児（精神薄弱児）」という概念が生まれたと考えられる。

1887 年当時、義務教育体制が進んでいた長野県では、「落第生組」や「鈍児学級」などと名づけられた「特別学級」が試みられているが、全国的には成績不良児童問題は顕在化していなかった。すなわち、当時の教育界では、障害児と単純な成績不良児童との違いを明確にして指導を行う思想も方法も充分整っていなかったのである。

大正期に入ると、明治期に顕現化してきた「劣等児」・「低能児」問題に関して、文部省普通学務局第四課を中心に「就学児童保護施設講習会」開催、「低能児教育調査委員会」設置、「低能児教育講習会」開催などの取り組みが展開される。これらの取り組みは、この時期の「特別学級」開設に大きな影響を与えていたと考えられ、ここでは、これらの講習会における「劣等児」「低能児」概念について概説する。

1920年9月には、「就学児童保護施設講習会¹⁸」が一週間にわたって開かれている。講習会の目的は、児童保護の教育事業の従事者に、その特殊施設に関する知識を普及することと児童保護に関する基礎的な研究を紹介することにあった。講習の対象者は、「各府県学務当事者一名、各市視学又は学務当事者一名及聴講者として小学校長及学務委員」とされ、実際の出席者は「東京府社会教育主事吉由幹氏以下全国各府県よりの聴講者百三十名」であった。講習会講義録は、文部省普通学務局編の『就学児童保護施設の研究（1921.9.）¹⁹』として刊行され、当期の「特別学級」の全国的な普及に影響を与えた。講習会では、東京高等師範学校附属小学校訓導黒沼勇太郎の「劣等児教育の実際（pp.195-240.）」と東京高等師範学校教授植崎浅太郎の「低能児の特徴並其鑑別法（pp.89-194.）」のなかで「劣等児」、「低能児」の概念に言及している。

特別学級の担任であった黒沼勇太郎は、いわゆる精神薄弱児を「白痴」、「痴愚」、「魯鈍」の三段階に分類して、次のように解説している（摘記）。

「黒沼勇太郎の白痴、痴愚、魯鈍観」

「白痴」とは学校教育は不可能なもので施設に収容保護する対象であり、「痴愚」は何度も繰り返し教えれば一言くらいは覚えられるものであり、「魯鈍」は二十回か三十回も教えればわかるが、普通の学校では教育できないものである。この中で「低能児」については、「痴愚・魯鈍」のことをさし、「劣等児」とは普通の学校でも何とか教育できるものである

一方植崎浅太郎は、「低能児」を鑑別するための知能検査法を次のように紹介している（摘記）。

「植崎浅太郎知能検査観」

どのようなものを正常というのか、という基準がなければ「低能児」の鑑別は不可能であり、日本にはまだその基準がないので、真の意味での「低能児」の鑑別はできない。（中略）知能検査法の確立が「低能児」の鑑別と教育方法の発見、職業の選択にとって重要である。ここではまだ、その低能児の概念が確立しておらず、概念形成のためにも知能検査法の確立が重要な課題である

1921年には、「低能児教育調査委員会²⁰」が設定された。本委員会は、「先ず、劣等児、低能、白痴、痴鈍等の名称の統一や、其の心理測定の方法の基準、智能指数の算定等に関する標準を調査し、次いで其の教育の制度等及び、更に進んで教育方法の実際問題をも取扱って調査研究する」ことを主要課題としてあげている。この委員会でどのような成果があったのかは明らかではないが、翌年に開催された「低能児教育講習会」の講師が、本委員会の調査委員で構成されていたことから、本講習と関連していたと考えられる。

「低能児教育講習会²¹」は、1922年7月25日から一週間にわたって開催された。参加対象者は、「道府県、郡市視学、小学校教員其他特殊教育ニ従事スルモノ」として、百名くらいを限度に聴講者を募集したが、二百名を超える申し込みがあったほどの盛況ぶりだった。このことから、当時、劣等児・低能児等の教育が、教育現場で大きな課題であったことがうかがえる。講習内容は、1.低能児及病的児童の診断及治療、2.低能児の学級編制及其取扱、3.個人及団体精神検査法、4.智能と学習作用であった。この講習会での講義記録は、出版物として刊行されていない。杉田直樹は、「低能児及病的児童の診断及治療」を10時間講話した。杉田の著書『低能児及不良児の医学的考察（1923.3.）²²』には、講習会時の「低能児に関する講話」の速記録が収録されている。そのなかの概念規定の部分に関する内容を次に摘記する。

「杉田直樹の低能児等の概念と特別教育論」

教育上の「低能児」とは著しい知力の欠陥のために、教育上特別な取り扱いをしなければならないような精神発育障害を持った子どもである。この「低能児」の概念が、医学の側と教育の側とで異なる。まず、「低能児」の定義については、教育の立場では、当時盛んであった知力検査の結果だけで「低能児」を鑑別しがちだが、医学的には、その欠陥の発生原因やいろいろな症状を診察して、脳のどこに原因があるかなどを探り、個々の現在の状態によって分類する。また、「低能児」の分類については、教育の立場では生活年齢で知力年齢を割って知能指数を算出し、それによって「低能」「劣等」「普通」「優秀」などと分類する。しかし、この方法では、ただ現在の程度を表すもので、その児童の発達の見通しを考慮したものではない。それに対して、医学的には「知能の発達の程度（白痴・痴愚・魯鈍）」、「感情性の如何（興奮型か痴鈍型か）」、「先天性か後天性か」ということを考慮して分類を行う立場である。又、「白痴」、「痴愚」、「魯鈍」の定義は、知能指数を基準とするのではなく、「常人」を基準とした「知能年齢」を指標とする。「白痴」とは、いくら年をとっても知力年齢6、7歳以上にはならず、全然教育見込みのないものをいう。「痴愚」とは、「白痴」よりは知力が高いが、小学校卒業程度の知力以上にはすまないものである。「魯鈍」とは、「痴愚」よりももっと「常人」に近く、「常人」よりもわずかに劣る程度のものである。特別教育は、すなわち、知能の分類は絶対的なものではなく、相互の間を移行するものも数多くある。「低能児」の教育的取り扱いについては、ただ一回の知能検査の結果で「低能児」と決めてしまうのではなく、人間の知力は環境などによって変化することも考えられるのである。従って、いつもその児童の現時点での知能程度を基準に考え、「特別学級」と「普通学級」のどちらで教育すべきかを選ぶべきで、一度「特別学級」に入った児童は二度と「普通学級」に戻れないというような固定的な扱いは適当ではない。(pp.336-442.)

このように、杉田は医学の側から「低能児」を知能検査だけで鑑別し、その結果を絶対的なものとして「教育的な」取り扱いをするのではなく、児童の変化、教育の環境、発達の可能性を考慮しなければならないと指摘したのである。

文部省の体育課(学校衛生課が1928年に改称)は、1931年2月23日から28日までの六日間、「精神薄弱児童養護施設研究協議会」を開催した。研究協議会開催の趣旨を要約すると次のようになる。

「精神薄弱児童養護施設講習会開催の趣旨」²³⁾

先天性または後天性に精神の機能中知能発達の十分でない「精神薄弱児童」教育は、教養の根底には教育と医学の共同動作を必要とし所謂治療教育の原理に基づかねばならない。この見地から、学校衛生の立場により世に忘れられている精神薄弱児童の教養を合理的にし彼等の福祉を増進する趣旨である。研究発表と協議の成果をもとに、この種の児童の特殊養護に関する教育制度の確立を期したい (p.62.)

ここには、文部省の精神薄弱の概念が述べられている。この趣旨を述べる文中には、「劣等児」については、軽度の精神薄弱乃至中間者と称される者と位置づけている。参加対象者は、現在精神薄弱児童の養護担当教員、養護教育を研究しようとする教員と学校医、その他による定員150名であった。この議論の結果は、「精神薄弱児童養護施設に関する方案（『学校衛生』11-5. pp.30-39. 1931.5.）」としてまとめられた。これによれば、「特別学級」に収容すべき児童については、1. 軽度の精神薄弱児童 (IQ.90-70) は促進学級へ、2. 重度の精神薄弱児童 (IQ70以下) は補助学級へ収容すべきであるとしている。ここで注目すべきは、「特別学級」は、促進学級と補助学級をふくめた総称であることが明示されたことと、「精神薄弱児」、「劣等児」の用語を文部省や教育現場教師が使用していることである。研究協議の結果、「希望事項」として、1. 小学校に於ける精神薄弱児童の為に特別学級の施設に関する規定を制定せられたし（筆者

略)、2.初等教育関係者に対して精神薄弱児童に関する教育を一層強調せられたし(筆者略)の二つを採決している。

この研究協議会には、北海道から函館市東川小学校訓導北川能光と小樽市色内小学校訓導高山喜一郎の二名が参加している。両名は、それぞれの所属校において劣等児等の「特別学級」を担当している(後述)。

1.4. まとめ「劣等児等の特別教育」

我が国の戦前における劣等児等の特別教育は、「学制」に始まる義務教育の普及・振興を図る強固な文教施策の展開過程のなかで成立した。すなわち、就学歩合の数的向上を目標とした勸学政策と画一的な知識注入教育は、学級組織の成立と学業成績不良児や落第生問題を顕現化させていった。就学児童が増加すれば、教育施設の整備と教育組織の編成方法が学校運営上の問題となる。児童の個別性を考慮しない基準学力の到達度による成績主義は学業成績不良児と落第生を生み出し、学校経営上の問題となるのである。明治期における劣等児等の特別教育は、これら学業成績不良児の救済措置として、主に大規模校において成立した。

第二次「教育令」施行後、府県の就学歩合成績の向上施策を進める必要から「就学督責規則」を規定させた。第一次「小学令」では、就学義務を厳正に進める一方で、貧窮や疾病を理由に就学猶予を規定している。第二次「小学令」は、劣等児等の特別教育の成立に大きな影響をもたらした。その一つは、就学猶予に加えて免除規定による就学義務を一層厳正化したことである。又、就学歩合の向上は、貧窮や疾病を理由としていた不就学児童が就学することを意味していることから、それら不就学児童のなかには、軽・中程度の劣等児等が含まれていたことは文部省などの調査結果からも明らかである。従って、就学歩合成績の向上によって多数の学業成績不良児童と劣等児等の問題を発生させ、これらの児童の救済措置として特別教育問題が顕現したのである。

劣等児等の特別教育先進県である長野県は、1891年の文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」第9条を根拠に、1899年5月に「尋常小学校特別学級規程設定方」を文部省普通学務局へ稟申した。それに対して、文部省は、1899年6月24日に亥普甲952号で例規として通牒した。我が国最初の特別学級は、1890年に開設された長野県松本尋常小学校の「落第生学級」である。このことから、長野県は、特別学級の法的根拠の設定を検討していたことになる。

1890年代後半には、欧米における児童愛護思想や劣等児等の特別教育事情が紹介されるにつれて、画一主義教育への疑問と個性尊重の教育が論議されるようになった。又、精神医学、治療教育学、心理学の発達は、劣等児教育に関して、共に提携して理論と実践力を高める関係が形成されていった。

文部省は、欧米諸国の新教育思想と特別教育施策に後れをとったことから、全国に広がった就学歩合成績の急上昇に伴う劣等児等の特別教育問題への対策を漸く取り始めた。その一つが、1907年の師範学校附属小学校での特別学級の実験的な開設である。そして、師範学校附属小学校を主に特別学級の興隆期が形成されていった。しかし、特別教育を実施する法的基盤もないことから実験的開設期間は短く、一般の公立学校へ広く浸透することもなかった。就学歩合成績が98%に達していた明治末期には、就学児童のなかに学業成績不良児童とは明らかに異なる、低能児・精神薄弱児などへの特別教育論や実践試行が顕現する。

日清・日露戦争は、軍事力・労働力を備えた国民資質の錬成を求め、学校教育は学力・体力・

精神力の錬成に努めるようになる。そのために、能力主義的教育を効率化に進めたことから、東京や大阪などの大規模校に特別学級が設置され、全国的に第二興隆期を形成する。その要因となったものは、児童の個性や自学性を尊重する新教育思想による実践、知能検査法の開発による科学的教授法への取り組み、学校衛生思想と社会事業思想の高揚による社会政策・刑事政策上の問題、劣等児等の特別教育への文部行政の施策などによる潮流である。これらの潮流のなかで、1927年12月に出された文部省訓令第20号「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」は、北海道における劣等児等の特別学級設置へ影響を与えている。劣等児等の特別教育は、低能児や精神薄弱児と呼称される児童を対象とする教育と学業成績不良児童や劣等児を対象とする教育とに二分化していった。

1931年満州事変が勃発し、日中戦争へと拡大する時期には、劣等児等の特別学級「補助学級・促進学級」に代わって虚弱児童の「養護学級」が急増している。これは、戦時体制が進行するなかでは、健民育成が学校教育目標となったことと、国民病となりつつあった結核の社会防衛上の施策によるものであった。

1941年の国民学校令の施行期には、養護学級と養護学校の設置規程がなされたが、戦時体制のもとで国民学校の皇民錬成の教育が進められるなかで、劣等児等の「特別学級」による教育はほとんど消滅するのである。

第1章 註

1. 就学歩合は、『帝国文部省統計書』、『文部省年報』の各年度を参照した。
2. 「学校教育法」は、1947年3月に法律第26号として制定された。その第1章総則の第23条には、「保護者が就学させなければならない子女で、病弱、発育不完全その他止むを得ない事由がある保護者に対しては、就学義務の猶予又は免除することができる」と規程されている。

$$3. \text{出席率} = \frac{\text{日々出席小学校生徒平均数}}{\text{小学校生徒数}} \times 100 \quad \text{通学率} = \frac{\text{日々出席小学校学齢生徒平均数}}{\text{学齢児童数}} \times 100$$

国立教育研究所『日本近代教育百年史3 学校教育(1)』pp.610-613. 1974.8.

第2章の註欄に北海道及び全国の就学歩合と出席歩合の推移についての資料を一覧表に作成して掲示した(p.147)。

4. 「盲学校及聾啞学校令(勅令第375号)」は、1924年4月1日に施行された。そして、盲学校、聾啞学校はようやく正規の学校体系の中に位置づけられた。

1891年11月文部省令第18号「幼稚園図書館盲啞学校其他小学校ニ類スル各種学校私立小学校等ニ関スル規則」で、初めて盲啞学校に法的準則が与えられた。文部省官制では、1913年6月の文部省分課規定中に「第一課ニ於テハ左ノ事務ヲ掌ル、六 盲啞教育及特殊教育ニ関スルコト」と、盲啞教育と特殊教育が併記されている。盲啞教育は、劣等児等の特殊教育とは区別されていたのである。それは、1924年12月施行の文部省分課規定中改正に、次のように教育事務所轄の分課が示されていることから明らかである。すなわち、学務課は、「盲啞学校ニ関スルコト」を所管し、社会教育課は「特殊教育ニ関スルコト」を所管しているのである。

5. 「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」の前書きには、次のような趣旨が述べられている。「学校ニ於テ児童生徒ノ心身ノ傾向等ニ稽ヘテ適切ナル教育ヲ行ヒ更ニ学校卒業後ノ進路ニ関シ青少年ヲシテ其ノ性能ノ適スル所ニ向ハシムルハ時勢ノ進歩ト社会ノ推移トニ照シ洵ニ喫緊ノ要務ニ属ス(以下省略)」。1927年11月2日には、「昭和の御代となったことから、祝日が、天長節・明治節・1月1日と改められた。時勢は、国家社会に有能な国民育成を求めているとの趣旨である」と。

しかし、第4章で詳述するが、学校教育現場では、「個性尊重と適性指導」の新教育思想は歓迎された。それは、智能検査法の紹介と相まって、劣等児等の特別教育への認識を高めて実践した函館市立東川小学校の例がある。

6. 内閣に附設された「教育審議会」には、「我が国教育ノ内容オヨビ制度ノ刷新振興ニ関シ、実施スベキ方策」

についての諮問がなされた。翌1938年、「国民学校ニ関スル要綱」の中で特別教育に関して、次のような答申をした。「精神又ハ身体ノ故障アル児童ニハ特別ノ教育施設ナラビニ之ガ財成方法ヲ講ズルヤウ考慮シ特ニ盲聾啞教育ハ国民学校ニ準ジスミヤカニコレヲ義務教育トスルコト」と、盲聾児童の義務教育制の実施を答申した。しかし、満州事変、日中戦争と膨大な軍事費の捻出に苦慮して政府は、実現に向けての方策をとることはなかった。1940年に就学義務制に必要な予算として約300万円が計上されたが実現の運びに至らなかった。そして、1941年の「国民学校令」においても、盲聾児の就学義務制について触れられることはなかった。(近代日本教育制度史料編纂会『近代日本教育制度史料 第15巻』pp.273-274. 1957.10.)

7. 主要な要望や運動をあげる。盲聾教育界は、就学義務制の制定獲得運動。精神薄弱関係者は、1926年の第一回全国児童保護会議での「低能児保護特殊教育令」の制定要望や「精神薄弱者保護法」制定獲得運動。肢体不自由関係者は、1934年に「不具者教育令」制定の請願運動の高まりを見せた。衆議院は、1935年に「肢体不自由者救護教育令制定ニ関スル建議」を可決した。1938年に衆議院は、「肢体不自由者教育令制定に関する請願の意見書」を採択した。

1939年6月、日本心理学会は、松本亦太郎会長名で内閣総理大臣・厚生大臣・大蔵大臣宛に「精神薄弱者保護法制定並ニ之ガ保護施設拡充方要望に関する件」を建議した(『精神衛生』14-5. pp.57-61. 1939.10.)。同年7月には東京府会社会委員会が「精神薄弱其の他の異常児童に対する特殊教育施設を速に設置する要あり」を東京府知事に提出した(『精神衛生』14-5. pp.53-54. 1939.10.)。1939年7月、日本精神衛生協会は、東京府知事岡田周造宛に「精神薄弱其の他の異常児童に対する特殊教育施設の設置に関する陳情書」を学務部長に提出した(『精神衛生』14-5. pp.61-65. 1939.10.)。日本心理学会は、1939年10月に内閣総理大臣・文部大臣・大蔵大臣宛に「精神薄弱者に関する教育法規制定並ニ之ガ教育施設拡充要望に関する件」を建議した(『精神衛生』14-5. pp.61-65. 1939.10.)。

8. 長野尋常小学校の「特別学級」に関する参考資料 長野県特殊教育百年記念事業会『長野県特殊教育史』pp.81-99. 1979.3., 戸崎敬子『特別学級史研究』pp.28-29. 1993.2.
9. 松本尋常小学校の「特別学級」に関する参考資料 長野県特殊教育百年記念事業会『長野県特殊教育史』pp.81-99. 1979.3., 戸崎敬子『特別学級史研究』pp.26-28. 1993.2.
10. 川本字之介『総説特殊教育』pp.101-105. 1954.12.
11. 杉浦守邦『山形県特殊教育史 精薄・虚弱篇』pp.22-24. 1978.3.
12. 中村勝二『師範学校附属小学校「特別学級」の成立と展開』『障害者教育史』pp.189-193. 1990.10.
13. 服部教一(1872.7.~1956.6.) 1927年7月奈良県にて出生。1892年5月奈良県尋常師範学校卒業、高市郡土佐小学校訓導。1899年東京高等師範学校卒業、福岡県師範学校教諭。1900年3月和仏法律学校(校外生)修了、東京高等師範学校研究科入学。1901年3月東京高等師範学校研究科卒業、5月東京陸軍幼年学校教授、文官高等試験合格(文部属兼務)。1902年4月文部省普通学務局第三課勤務。1904年8月~1907年1月教育行政研究のため独、米に留学。1909年文部省視学(教育功績、教科用図書、実業補習教育、青年団体、盲啞学校教育に関する業務)。1913年3月鹿児島県事務官高等官五等、6月内務部長。1919年6月広島県内務部長。1921年3月23日北海道庁内務部長。1923年10月依願退職。1925年日本植民学校、北海道高等専修学校(法律)、北海道高等予備学院、北海道拓殖鉄道会社(帯広)を創設。1930~1932年、1937~1942年奈良県選出衆議院議員、1947年奈良県選出第一回参議院議員(公職追放で辞任)。1956年6月サンパウロにて客死(85歳)。

北海道においては、中等教育拡充案、高等国民学校案、夜間中等学校案、中学校長海外派遣案などを立案して中等教育の将来を決定づける仕事を残したと評価されているが実証が求められる。北海道庁内務部長在職中に、劣等児等の特別教育の計画について示唆したとされているが、その裏づけはとれない。内務部長退任後、我が国の人口問題に関心を持ち、地域産業に結びつく地方部落の中堅人材の養成や海外に雄飛する青年の育成などを目指して、私立の中等教育機関を創立して経営に当たっている。一方、十勝の新得・瓜幕間に鉄道を敷き自ら社長となって事業を推進した。金子信尚『北海道人名辞書』pp.17-18. 1924.9., 青山白水老人「人物月旦 服部教一観」『北海道教育新聞』創刊号 pp.10-11. 1925.5., 北海道立教育研究所『北海道教育史全道編一』pp.167-169. 1961.3., 『北海道教育史全道編四』pp.910-912. 1964.3., 『北海道大百科事典』p.409. 1981.8.

14. 長野県後町小学校の「特別学級」に関する参考資料 飯森義次「明治・大正初期の長野の精薄教育資料「長野市後町尋常高等小学校要覧」の「低能者の教育」より」『精神薄弱問題史研究紀要』1-1. pp.44-54. 1964.9.,

- 長野県特殊教育百年記念事業会『長野県特殊教育史』pp.81-99. 1979.3., 戸崎敬子『特別学級史研究』pp.41-45. 1993.2.
15. 東京高等師範学校附属小学校の「特別学級」に関する参考資料 西谷三四郎「東京高等師範学校附属小学校特別学級の初期の資料——小林佐源治著『低能児教育の要領』——」『精神薄弱問題史研究紀要』2.pp.39-53. 1965.3., 戸崎敬子『特別学級史研究』pp.45-50. 1993.2.
 16. 学級編成の方法については、調査報告B：文部省『全国特殊教育状況 (pp.26-30. 1924.11.)』の三、調査報告C：文部省『全国特殊教育状況 (pp.42-49. 1927.1.)』の四及び調査報告D：文部大臣官房学校衛生課「特別学級編制に関する調査 (『学校衛生』7.pp.45-47. 1927.12.)」の四に、それぞれ述べられている。しかし、学級編成の名称と編成方法の関係が明瞭でなく、用語も不統一である。すなわち、単式学級編成と複式学級編成との対置は明らかであるが、単級編成と単式編成との区別、無学年学級組織と多学年学級組織の区別などの説明が不十分である。当時の「特別学級」の主要な編成形態は、学校内の劣等児等を一つの学級に集めて指導する方法であるから、「単級複式学級」編成である。学級編成法については、1891年の「学級編制等ニ関スル規則 (文部省令第12号)」等を根拠にして、本論文の2.3.に解説した。
 17. 三宅鉦一は、『通俗病的児童心理講話 (1919.11.)』を著した当時、東京大学精神医学教室の助教授である。同年に、富士川游・呉秀三と共に『教育病理学』を著している。そのなかでは、精神薄弱児童に関する部分を執筆している。精神医学関係の最初の書として、『白痴及低能児 (1914)』がある。精神医学者三宅鉦一は、講習会の講師としても活躍するようになり、全国の劣等児等の医学・教育・精神衛生・児童問題等広い分野において指導的役割を果たしている。
 18. 川本字之介は、その著『総説特殊教育 (pp.106-108.)』で、「就学児童保護施設講習会」は自分が主唱したものであり、講習会の講義録の編集も担当したと記している。川本は、1919年7月に文部省普通学務局第四課の社会教育調査嘱託となっている。この講習会について川本は、「大正年代において、本邦特殊教育の発展に最も大きな影響をあたえたものである」と評価している。講習会開催の意図は、講習会講義録『就学児童保護施設の研究 (1921)』の文部大臣南弘の訓示 (pp.1-3.) から推測して引用した。参加対象については、江幡亀寿の『社会教育の実際研究 (p.344. 1921.)』を参照した。実際の参加者については、戸崎敬子『新特別学級史研究 (p.69. 2000.2.)』から引用した。
 19. 『就学児童保護施設の研究』1921.9. は、就学児童保護施設講習会の講義録として中文館書店から刊行された。同書によれば、講習会の講義題と講師は次のようであった。1.「就学児童保護の諸問題」久保良英、2.「低能児の特徴並に其鑑別法」植崎浅太郎、3.「劣等児教育の実際」黒沼勇太郎、4.「病弱児童の教養に就きて」古瀬安俊、5.「児童相談及職業指導」三田啓啓、6.「児童の身体と精神発達との関係」寺沢巖男。本書には、講義録の他に、附録第一「我が校に於ける促進学級施設の概要」東京市林町尋常小学校、附録第二「職業指導に関する調査」文部省社会教育調査室が掲載されている。
 20. 「低能児の調査計画」『社会事業』5-8.p.70. 1921.11. に次のような記事がある。「文部省にては全国に於ける七万五千有余の低能児教育に就き、数年来研究を重ね居りしが、今回東京高等師範学校教授樋口長市氏発案に依り、実地教育家心理学者医学者及び行政官を以て低能児教育調査委員会を組織することとなり、樋口氏を委員長とし、医学者側より杉田直樹博士心理学者側より久保良英氏、其他専門家に嘱託して、近く第一回の委員会を開き、学級区別問題、特別教育問題、其他に就き協議を行ふべし」とある。低能児等の特別教育は、学級編制など実際的な問題として関心が高かったのである。
 21. 「低能児教育講習会」『教育時報』1340.p.34. 1922.7. には、次のような記事がある。「文部省では全国学齢児童八百万人中約二十万人の低能児に對し、先年来之れが特別研究の歩を進めて居たが、今回左の如く第一回講習会を東大法医学教室に開き七月二十五日から同三十一日まで開催することに決した。元来本研究に就ては欧米諸国では夙に種々の施設があるに拘はらず、單り我国では殆ど捨てて顧みぬの遺憾とし、先づ第一着手として今回の挙に出たものであるといふ。講習要領は左の通りである。低能児及病的児童の診断及治療 (十時間) 杉田博士、低能児の学級編成および其取扱法 (四時間) 樋口高師教授、個人及団体精神検査法 (八時間) 久保大講師、知能と学習作用 (二時間) 青木博士、見学東京「府立松澤病院」と記されている。
 22. 杉田直樹『低能児及不良児の医学的考察』1923. は、前註21.「低能児教育講習会」の速記録である。小川英彦は、杉田直樹の『治療教育』の思想(1)『障害者問題史研究紀要』33.pp.27-38. 1990.7. により治療教育思想の解明を試みている。小川はそのなかで、戦前、榊原三郎など7名の医師の執筆による「精神薄弱」関

係文献 10 冊の中に、杉田直樹の著 3 冊をあげている。その三冊の中で第一にあげた書が本書である。茂木俊彦らの『わが国における〔精神薄弱〕概念の歴史的研究』pp.83-90. 1992.2. には、杉田の本著について次のように解説している。「幸いにも〔低能児〕概念に関わって杉田直樹の著書『低能児及不良児の医学的考察』（中文館、1923（大正 12）年に、その時の〔低能児に関する講話〕の〔速記録〕が〔少しも内容の増補訂正を行わずに〕収録されている」とある。

23. 「精神薄弱児童養護施設講習会」については、『学校衛生』11-2.pp.62-63. 1931.2., 『学校衛生』11-3.pp.70-73. 1931.3. に詳報されている。それによれば、同講習会は日本赤十字社参考館を会場に、精神薄弱教育担当教員・精神薄弱児童の養護を研究する教員・学校医師その他の適当なる者の定員 150 名を対象に開催された。会は非常に盛況で、全国各地から 200 余名の参加者により連日熱心に聴講され、就中 27, 28 日の研究協議では多年の経験を基礎とした真摯な論議が交わされたとある。講師名と講義題目は、1. 「特別学級に就て（2 時間）」文部省学校衛生官大西永次郎、2. 「精神薄弱児童の病理（2 時間）」東京帝大教授三宅鉦一、3. 「精神薄弱児の徴候養護並治療（3 時間）」東京大学教授杉田直樹、4. 「精神薄弱児童の心理（3 時間）」東京帝大助教授青木誠四郎、5. 「知能検査及職業指導（3 時間）」立教大学教授岡部彌太郎、6. 「促進学級の実際（2 時間）」東京市関口臺尋常小学校訓導喜田正春、7. 「補助学級の実際（2 時間）」東京高等師範学校附属小学校訓導小林佐源治であった。

研究協議と研究発表が二日間もたれた。研究題目は、1. 小学校に於ける精神薄弱児童の取扱に関する件など 16 件があり、東京市補助学級研究部や新潟県新発田町小学校訓導小柳治太郎らが提案して協議した。研究発表は、1. 「一般智能から見た本校遅進児学級」小樽市色内尋常高等小学校訓導高山喜一郎、2. 「我校に於ける精神薄弱児童の精神分析的考察と其の取扱法に就いて」福島師範学校訓導安部丑松ら 20 名が行っている。講習会の日程には、精神薄弱児童養護施設の参観も組み入れられているが、参観先は不明である。

第 2 章 戦前の北海道初等通常教育にみる拓地殖民教育の特質

北海道の教育史としては、1918 年 8 月に北海道庁内務部教育兵事課が編纂刊行した『北海道教育沿革誌』、1955 年 6 月から 1967 年 8 月までに北海道立教育研究所が編集刊行した『北海道教育史』全 7 巻、山崎長吉の『北海道教育史（1977.2.）』がある。しかし、北海道における初等通常教育の特質に限定して論述した史的研究は、筆者の管見にもよるが見当たらない。北海道教育の特質に言及した論著には、茨城正収「本道従来の教育の特徴及び主義（『北海道教育新報』1-4.pp.1-6. 1893.4.）」、吉田元利「北海道の小学校教育沿革（『北海道教育』160.pp.75-81.1931.12.）」、古谷全「北海道の教育（北海道函館師範学校 1930.5.）」、關興三郎「北海道の拓殖と教育（『北海道教育』171.pp.25-32. 1937.11.）」、安藤忠吉「北海道教育の歴史性——傍系教育の発展について——（『教育新潮』4-9.pp.14-17. 1953.9.）」、「開拓教育——北海道開発社会における教育の発展に関する概要——（『教育文化史体系』X. pp.250-314. 1955.12.）」、山崎長吉「北海道教育の発達にみられる後進性について（北海道立教育研究所 1969.5.）」、玉井康之「北海道の学校と地域社会（1996.2.）」等がある。次ぎに、それぞれの先行研究の要点を摘記して、本章の導入とする。

茨城正収は、北海道は拓地殖民の土地状況が他府県と異なることから、教育法もまた異なるとして、「本道は常に学制学令の施行範囲外に於て教育諸般の事を便宜に措置せり」と論述する。そして、北海道特有の事例として次の四点あげている。1. 男女の留学生を欧米に、旧土人の男女を東京に就学させたこと。官立の小学校の設立と教育所を起こしたこと。2. 学校の経費、教員の俸給を官費としたり、貧民子女に学資を給与したこと。3. 規則及び学科程度を簡易にしたこと。村落小学校教則の制定、小学校教則の正則変則二種を設けて土地の情況により学校を区別して教則を指定したこと。4. 学科目として、小学生徒に課業の傍ら土地の情況に応じて農業

牧畜等の現術を教授したこと、の四点である。それを振興させた開拓教育主義は、教育の普及を意図し、官の可及的な保護奨励主義である。しかも、学科程度を簡易にし、実業科を設けるのは、土地状況への適応主義であり。卓見で敬服される。開拓使時代は、簡易教育主義と保護奨励主義により教育施設の創業に尽くした。三県分治時代は、「弛廃し殆ど無主義同様の姿となりしならん……」であったから、移住民の生計に無関係な程度の高い教育を高進した。北海道庁時代となり、明治二十年の教育令改正により、各学校の教育予算を限定し、教育程度を一般に低下させたのは、一新面目である。学令改正による教育程度の低下は、他府県でもなされたが、「北海道は全国にて最低度の位置を占めるものなり乃ち之を当時本道の教育上に於ける植民地的の特徴となす亦可ならずや」である。この拓地殖民教育の特徴と主義は、「唯往時のみならんや現今に於ても又将来に於ても応に此の如くならざるべからず」と結んでいる。

吉田元利は、北海道の最初の小学校である「函館会所学校」の教師を経て函館師範学校三等教諭として道南の初等教育の発展に尽くした人である。論述内容は、開拓使時代の教授法や学校経営にふれながら、教育行政は「文部省の干渉を受けることなく、開拓使長官に一任されていたので思い切った試験的なことが出来た」としている。村落小学校の就学を満七歳からとしたことについて「頗偏陬の地の實際に適したのを覚えた」と規定実施を是認している。そして、「遺憾なのは明治十九年道庁になりて岩村長官が大に町村の教育費を削減したので、せっかく進展して来た初等教育に一頓挫を来した事であった」と岩村教育行政を批判している。町村は、公立小学校の経費標準額を定められことにより学校の維持経営に困却した。そこで、「出納簿を二通り拵えておき、所謂〔お上向〕の帳面と實際消費した分の帳面とを別にして凌いだ」と、当時の経営内情をあからさまにしている。

古谷全は、北海道函館師範学校教諭であった。師範学校では、北海道の教員養成上、生徒に「北海道教育の特殊の事情」を指導することが重要な課題であった。その事情に関して、師範学校長前田恒治は、序文で次のように述べている。

北海道といえば、教育の内地府県とほぼ同様であろう位に考へられるのであるが、然し實際は余程異なるところがある。都会の学校は別に変ったところもないが、地方の学校は余程趣きを異にして居る処がある。法令上小学校には特殊の施設も認められてゐる。是等のことは本道人に於て全般的に通曉して居るものは少くないと思われる。

そこで、函館師範学校は、1929年に第一回北海道講演会を開催して、多方面から北海道について研究発表が行われた。古谷教諭は、「北海道の教育」と題して発表したのである。本書は、その内容が有益であったために、師範学校が印刷発行したものである。本書は、第一 北海道の概況と教育、第二 北海道教育沿革の大要、第三 北海道初等教育の大勢、第四 北海道初等教育の特色、第五 北海道の教員養成期間、附録 図表から構成されている。古谷は、第四の初等教育の特色のなかで、1. 本道特別教育規定、2. 旧土人の教育、3. 庁令第八十四号「小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規程」、4. 補習教育、青年教育の四点をあげて概説している。論述の要点は次のようである。

北海道の初等教育は開発の実情に応じて変則的な小学校を認むるの止むなき次第である。学校の設備は小学校設備規則に依るを要せず、学級は一学級を以て本体としてゐる。教育の方法は最もよく該地方の情況に適応す

る様に注意せられ、速成、簡易を旨とし、又何処迄も實際的でなければならぬ趣旨であり、教科書の如きも之を使用せしめざるを得る事とし、子守児童の学級についても定められてゐる。(中略)

教科目、教授程度、教授時数に関する規程があつて、これは本道の開発の情態の内地と異なる処あり、民度の実情に照らして全国画一の規程に依り難いものがある為、道庁当局は特に命じ二十五年勅令第四十号により、特別庁令の爲文部大臣の許可を受け大正五年十二月庁令第八十四号を以て交付したのであるが大正九年の改正を経て今日に及んで居る。(中略)

特に教育の地方化、郷土化を叫ばるる今日、吾人は大いに此の庁令八十四号制定の趣旨を考慮せねばならぬと思ふのである(pp.11-17.)。

關興三郎は、室蘭商業学校の教師であつた。(一) 拓殖と教育の論述のなかで、「疎んぜられた教育と拓殖計画」と題して、教育費の余りにも少額なる事を指摘している。關は、「(北海道拓殖予算総額。筆者記入) 九億六千萬圓に対し僅かに(教育費は。筆者記入) 三千万圓に過ぎざるは吾人の最も遺憾とする点である」と第二期拓殖計画を批判している。そして、それまでの教育行政については、「彼等は富を作ること日夜汲々として子供の教育を無視した」と評価している。現佐上北海道長官(筆者註) 佐上信一は1931年着任し、「教育尊重の大義」を実現しようとしたが、在職期間が短く改革できなかつた)の「正しく拓殖の根底は教育に存することを認識せられたる炯眼に対しては、吾人は快哉を叫ばざるを得ぬのである」と、「教育が青年北海道建設の振興策」だと主張している。そして、拓殖教育の振興について、「道民として生きて行く力(生きて働くとしての徳性、知能、体格等、農工商の能力)」の育成を重視している。

安藤忠吉は、北海道学芸大学助教授である。安藤は、「北海道教育の歴史性」を傍系教育の発展過程として特質づける。開拓社会北海道は、簡略主義・漸進主義政策により「後進性」を形成した「特別地方」であると性格づけている。「開拓教育史」は、開拓社会における人間形成への教育の発展過程を探求する意図で論述されている。そして、前論文を骨格にして、さらに統計資料を用いて開拓教育史として到達度の高い内容にまとめている。北海道開拓社会を、漁業的社会と集団的社会に二区分して、さらに集団的社会を、軍事的社会、土族的社会、一般的社会に細分している。その四つの開拓社会の成立過程と生活情况から教育の特質の析出を試みいる。開拓教育については、開拓指導者養成と開拓者そのものの形成に分けている。北海道の初等教育形態は、正系(全国一律の教則による、主に市街地の学校)と傍系(開拓社会の特殊性に基づいた特例による、主に新開発地の学校)に二分類され、傍系は開拓地域の特性により、さらに複線六形態に系統化され、発展する過程について精緻に論述している。

山崎長吉は、北海道立教育研究所主任研究員として北海道教育史編纂責任者の一人である。山崎は、北海道教育の特殊性を「後進性」ととらえる史観である。そして、論述は北海道教育の発達を「後進性」から「先進性」への接近過程として構成している。その後進性を誘引したものは、金子堅太郎の「三県巡視復命書(後述)」であると指摘する。北海道教育の後進性を形成する要因として次の四点を上げている。すなわち、1. 地理的自然的特性からくるものが特有の「道民性」を形成する。2. 北海道を搾取対象とし、資源の減少は決して本道のための蓄積とならなかった。生活基盤が貧弱な移住民は強い内在性(出稼ぎ根性)をもち定着心を弱めていた。3. 中央依存と補助政策から脱皮できない後進性が内在し自力・自主性は薄弱であつた。4. 内部的二重構造の発生(地域間の格差、地域内の落差、生活構造の多様化による経済・社会・文化の二重構造が、教育の組織、施設、運営等にひずみを生じ、総合的にいえば後進性を払拭しきれない内面を持ちつづけている)。5. 過疎化現象の顕著化の五点である。しかし、後進性

を誘引した北海道植民政策を批判検討する視点は見い出せない。

玉井康之は、北海道教育大学釧路校助教授である。玉井は、「北海道の僻地学校の歴史的展開と地域」のなかで僻地性について、次のように説明している。すなわち、「通常の小学校から簡略及び猶予という形で学校制度の発展を阻害されていく学校である」とする。そして、次のような手法により、北海道の学校の形成を特徴づける。北海道の僻地の学校は、政治的・経済的背景と教育関係法令を根拠にして、制度的に切り捨てられてきた過程から素描する方法である。

以上の先行研究から北海道における初等通常教育の特質は、後進性を開拓社会の特殊性や開拓移民の特性に転嫁した史観は論外として、教育費削減による開拓優先・教育軽視の行政施策、傍系教育を主流とする教育形態の複線型による地域差別化の教育政策、学校教育制度からの切り捨ての教育簡略化等に総括される。これらはまさに、北海道の初等通常教育のダンピング²¹であると言えよう。

教育史研究論文とは異なるが、1951年11月に北海道立教育研究所長手塚六郎は、「北海道の特殊性と地方教育委員会の設置（『北海道教育月報』2-8.pp.1-3. 北海道教育委員会）」のなかで、北海道の特殊性を四点あげて論述している。1. 歴史的特殊性（開発の新しさからくる歴史的伝統の弱さ）、2. 社会的特殊性（区間的隔たりをもって分散しており、未開発の土地が多い）、3. 地理的特殊性（島性。地勢、気候、交通、経済、政治の北方的性格と国際的性格）、4. 文化厚生の特殊性（北方に偏立し、経済に弱く文化厚生部面で最も遅れている）。そして、「本道は全体的にみて、近代社会としての歴史が浅く、大きな島であり、進歩的な社会ではあるが、地域の割合に人口が少なく、資源は豊富でも、生活面には程度の低い地域であって、開発途上にあるということである」と総括している。

筆者は、「特別教育」成立の背景を解明する意図から北海道の初等通常教育行政施策と教育内容・方法の特質を明らかにする。その手法は、先行研究に学びながらも、教育施策としての教育関係法令と北海道の教育関係訓令規則及び統計資料並びに教育関係雑誌等を素材に検討・論証する。

2.1. 教育行政施策における「簡易主義」、「地方主義」

第二次大戦前の我が国の教育行政の特徴について、堀浩太郎は「日本の教育行政制度（篠田弘編著『資料でみる教育学』p.127. 1997.5.）」で次の四点をあげている。すなわち、①教育立法の勅令主義、②著しい中央集権的性格、③一般行政への教育行政の従属、④国民の教育行政への発言や参加の制限である。

北海道の初等教育行政についての概説は、1872年の「学制」頒布から1941年の「国民学校令」実施までの期間とする。この間の北海道の教育行政は、一般行政がすすめた北海道開拓（北門防衛、拓殖興産）優先のもとでの「教育費の削減」・「教育組織の簡便化」・「教育内容方法の簡易化」など、教育のダンピングが特質であったと考える。その教育行政の特質は、北海道庁初代長官岩村通俊の施政方針演説の内容によく現われている。岩村長官は、1887年5月11日、全道の郡区長を招集し、諮問会を開くとともに、施政の方針を演説（行政組織の簡素化と実用主義の拓地興産の実施について、全18ページにわたる内容²²）した。同演説の中で「教育ノ程度ヲ低フス」と題して教育政策を述べている。その結語には、「苟クモ、拓地興産ノ主義ニ背キ、其本末ヲ顛倒シ、全道移民ヲシテ衣食ニ貧シクシテ、教育ニ富ムノ状態ヲ呈セシムルコト勿レ」とある。北海道の初等教育行政は、この教育施策方針に象徴されているように、他府県にはみ

られない拓地殖民優先行政への従属行政とみなせる独自性の強い特質（北海道性）をもって展開されたことになる。

この期の北海道においては、劣等児や低能児などに対する特別教育への取り組みが他府県に比して顕在化されていない(後述)。その背景には、教育行政による初等通常教育ダンピング施策が生み出した特質と、そこから派生した要因があったと考える。その特質と要因を理解する意図から教育行政を通史的に検討する。

【開拓使設置、「学制」前時代】 北海道における初等教育は、函館など開発が比較的進んでいた道南地域では藩校、私塾、寺子屋などの教育機関により行われていた。しかし、教育体制としては未発達であった。

【開拓使時代】 1869年7月、明治政府は蝦夷開拓を国家的枢要事として、「土地墾闢人民蕃殖」を進めるために開拓使を設置した。そして、教育行政は開拓政策に即応して、教育の組織化に向けて着手された。1872年11月には、開拓使開墾局は「学制」を意識したと思われる、初等教育に関する「奨学告諭⁴³」を通達している。しかし、開拓使は、北海道の社会的状況からみて「学制」や「小学教則」に基づく初等通常教育の実施は困難であるとの判断から、1873年12月「北海道学事着手方(筆者註)北海道における「学制」の施行についての意)」について文部省に伺いをたてている。それに対する文部省の「答議⁴⁴」が同年7月に送られている。文部省は、北海道開拓社会の特殊性(未ダ他府県ト同ク学制施行スヘカラス)を認め、普通教育の実施については、成規(漸次学制ニ準拠スヘキモ現今遽ニ其成規ヲ践ヘカラス)に依らなくとも良いこと等を主内要とする普通教育の特別扱いを認可したのである。この北海道教育施策の特例認可は、その後の北海道初等通常教育行政施策の根拠となり、実利勸業主義的教育、学校種別の複線化など、「殖民教育」としての特質を形成していくのである。この特例は、1878年1月の開拓使函館支庁による「小学教則」の改正と「村落小学校教則」に見ることが出来る。函館支庁は、1875年に制定した「小学教則」を改正し、初等教育の学校制度を正則と村落の二種に区分した。正則とは、文部省の「小学教則」に準拠したもので、下等小学校(6歳から9歳までに)と上等小学校(10歳から13歳まで)の修業年齢による正系の初等教育学校である。村落小学校とは、「学制第25章」にある「僻地の村落農民ノミアリテ教化素ヨリ開ケサルノ地ニ於テ其ノ教則ヲ少シク省略シテ教フル」傍系の初等教育学校である。これを法的根拠とした「村落小学校教則」には、「村落小学校ハ僻遠ノ村落農民ノミアリテ教化素ヨリ開ケサル地ニ其ノ教則ヲ少シク省略シテ教フルモノナリ」と教則の省略が明確に規定された。正則は、上等8級4年・下等8級4年課程であり、村落小学校は上・下等ともに5級2年6か月の課程であって、どちらも毎級6か月在学という制度である。函館支庁管内では、正則課程をおく学校は、函館・福山・江差等の市街地に限定され、その他の地方は村落小学校課程が多数を占めていたのである。札幌本庁も、1877年2月、文部省の示す普通下等小学校教則に準拠する教則を布達している。北海道は、僻遠村落に対しては教則の省略、すなわち教育のダンピングを認め、簡易主義教育施策を具体的に実施したのである。

政府は、1879年9月「学制」を廃して「教育令」を公布した。教育令は、初等教育学校の設置義務を緩和し、巡回授業を規定している。しかし、僻遠の地や貧困児童に対する特別の就学猶予や簡略化の規定はない。それだけに、北海道に対する特例規定容認の簡易主義教育施策が際立つ特質となるのである。

1880年1月文部省は、「変則小学校の規程(第2号)」を通達した。通達は、「小学校種別之儀

読書習字算術地理歴史修身ノ六科ヲ具備セサルモノハ普通教育ノ正格ニ合セスト雖モ亦小学校ノ部類ニ属スルヲ以テ変則小学校トナスヘシ此旨相違達候事」というものである。これにより、正則課程の小学校と村落課程の小学校との二区分は、正則小学校と変則小学校とに変質したのである。これを受けた北海道の札幌本庁と函館・根室の各支庁は、同年にそれぞれ「小学校則」、「小学教則」、「変則小学教則」を制定した。「変則小学教則」は、修業年限は4年間で、教育内容は「日用卑近の学科を授ける」としている。これはまさに、「小学教則」を全面的に簡素化し、教育内容を低下させるものであり、初等教育のダンピングを制度化したものである。このようにして、開発社会北海道の教育行政は、一般行政主導の下に、教育制度、教育内容・方法の量質の異なる、「正系」と「傍系」の二系統よりなる教育組織を複線化したのである。開拓社会における初等教育学校設置の困難性を克服し、教育の必要に応え、かつ教育効果を高めようとする教育行政政策は、傍系教育体系に新たな教育形態を加えた。すなわち、1880年7月に函館支庁は巡回学校の手続きを、同年9月には根室支庁が巡回訓導の配置を規定したのである。巡回学校は、公立小学校を設置できない村落が協力しあって教員一名を確保し、各村落を巡回して教授する形態である。巡回数は、一か月六日間以上と定めている。巡回訓導は、受け持ち区域の学校を視察し、「授業法ヲ整理シ及訓導ノ勤怠ヲ鑑別スル」任務を担う教育形態である。この教育形態は、1898年2月の「簡易教育規則」に規定される出張教育、嘱託教育形態へと発展することになるのである。

文部省は、同年9月「教育令」を改正した。改正教育令は、就学規制を強化したが、国庫補助金の規定が削除された。補助金の削減は、表面的な就学歩合の向上とは裏腹に、深刻な財政危機（松方デフレ）であえぐ北海道の開拓地の学校教育の財政を窮地に追い込むことになったのである。

【三県一局時代】 北海道は、開拓使時代（1882年2月廃止）から三県（函館、札幌、根室）一局（北海道事業管理局）の三県分治の時代に入る。しかし、教育行政は、「教育令」の適用を布達して、それぞれの地域に即応した学事諸規程などを制定し、学事関係事務をすすめようとしたものの、見るべき成果を上げることが出来なかった。当時の学事事情について、『札幌県学事第一年報（p.1. 1882）』には次のように記載されている。

「札幌県の学事事情」

本県ハ本是最新移創造ノ地十余年来開拓使の事業ニ由リ草莽変シテ都邑ヲナスニ至ルモ辺郡僻村ハ地名アルモ人家ナキアリ其地勢風俗固ヨリ他ノ府県ト同一視スヘカラス加之人民率ネ資産薄弱ニシテ一小学校ヲ維持スルニ足ラサルノ村落多シ

三県時代の教育行政は、開拓使時代の踏襲に始まるが、教師難、校舎の不備、教育用品不足など深刻かつ重要問題を内包していた。それは、比較的開発の進んでいた函館県の『函館県学事第一年報（pp.2-3. 1882）』からも明らかである。同年5月文部省は「小学校教則要領（第12号）」を通達したことから、北海道各県は1883年、これに準拠した規程を各地方の実情により定め、先に制定した「小学校則」、「小学教則」、「変則小学教則」を廃止している。

1883年度の北海道の小学校は、229校、在学児童数は19,957人で、就学歩合は38.1%であった。229校のうち68.2%が変則小学校で四年課程以下であった。1882年までに設立された公立普通初等教育機関は164校について、創立当時の校舎の形態を調べてみると次のようである。

(『開拓使事業報告書』p.667. 185.11.)

「1882年度までに創立された校舎の形態」

新設 55 校, 民家 38, 神社 19, 官舎 9, 寺院 5, 旧会所 3, 旧分署 3, 易通所 2, 病院出張所 2, 旧村扱所 2, その他 5 (茅屋, 製網所, 城跡, 船改所, 漁小屋各 1), 不定 1, 不明 19

新設といっても、当時の写真資料を見ると、その実態は掘建草小屋で、床も天井も窓もなく、入り口の扉もないといった粗末なものが多かったと思われる。

1885年 8 月明治政府は、北海道開拓事業行政の極度の渋滞を打開する方策検討のために、司法大輔岩村通俊と太政官大書記官兼参事院議員金子堅太郎を北海道施政改革調に任用した。同年金子堅太郎は、北海道の拓地殖民の実情を視察して、「北海道巡視復命書」を、参議伊藤博文に提出している。この金子堅太郎の復命書は、北海道統治全般にわたるものであるが、教育に関してもかなりの分量をついやして批判するとともに、そのなかで北海道の「初等教育法の改正方策」を述べている。金子堅太郎の復命内容は、先に触れた北海道初代長官岩村通俊の施政方針演説の骨子となっていることは明らかである。次に、金子堅太郎の「北海道ノ普通教育法」を摘記する。

「北海道ノ普通教育法 (摘記)」

欧米諸国の植民地政策は、専ら実利勸業的で知育にはない。従って、学校建築は最後のことである。何故なら、土地を開拓し人民を繁殖する政策がなければ教育などなし得ないからである。北海道の普通教育・小学校の現況は、この拓殖政策に反している。教育法については、「其ノ教育法タル徒ニ高尚ノ学ニ流レ、頗ル実利の業ニ疎ク、所謂、殖民的ノ教育ニ適当セザルモノ多シ」とし、それは学校教育の実際や保護者の聴き取りにより例証される。教育費が三県協議費の半額を費やしており、教育効果は無効である。そして、開拓人民の生活と学校生活の差異は次のように看視できる。すなわち「此ノ協議費出ス所ノ人民ヲ見ルニ、家ニ四壁ナク茅茨松椽ニ風雨ヲ蔽ヒ、食ハ藪黍タモ猶モ飽カズシテ、実ニ禽獸嚙ナラザルノ生活ナリ。然ルニ其子ハ然ラズ、常ニ結構美麗ナル学校ニ出入シ、暖炉ノアル榻子アリ、以テ身ヲ温カニシ、以テ其居ヲ安シジ、恰モ其父トハ其世ヲ同フセザルガ如キ起居為等、其レ又之ヲ何トカ謂フベキヤ」。北海道拓地殖民の事業は、殖産なくして恒心なしの理に適うのである。従って、北海道普通教育法の方法改正することは万止むを得ざる事状なのである。改正法については、米国未開の村落で見聞した教育法はよい参考である。そこでは、春秋に老幼男女はみな開墾耕作の業に従い、農事を営むことの出来ない冬の降雪期の六か月間「冬季学校」を開いている。学校は、10 から 15 戸を一組とし、中央に所在する農家を「仮学校」とする。教員は、村内の僧侶又は村長、学識者をあてている。このように、開拓地における初等教育は、学校を建築することなく、教員を雇い入れることもない簡便な方法により、僅かな教育費で済むのである。北海道の気候と耕耘牧畜農法は、米国のそれと同一なので、函館など市街地以外の地域の教育法は簡便法がよいのである。具体的な改正法として四点あげる。

第一、哲学、修身等無形高尚ノ教育法ヲヤメテ、実利勸業的ナ実学ヲ興シ、務メテ其脳髓ニ拓地殖民ノ実利主義ヲ養成セシムル事。第二、方今開校ノ季節ヲ改メテ、其年十一月ヨリ翌年四月マデノ間ヲ以テ、開校授業ノ季節ト定ムル事。第三、十戸乃至十五戸ヲ一組トシ、其中央ニ在ル農家ヲ以テ仮授業場ト為シ、務メテ学校建築ノ如キ費用ヲ省ク事。第四、教員ハ僧侶、戸長、用掛、若クハ郡役所ノ書記等ヲ以テ之レニ充テ、務メテ教員雇入給料ニ如キ費用ヲ省ク事。

この中で、「農夫漁民、旧土人ノ子弟」と「普通一般ノ生計ヲ営ム所ノ子弟」を区別して論じる人間観は注目される。又、教育費の簡便法は、まさに簡易主義と地方主義による地域格差を増大させる方策なのである。

【北海道庁時代】 1886 年 1 月明治政府は、開拓使三県一局時代の開拓実績を反省するとともに、全道一元行政による開拓推進を一層推進する意図から北海道庁を設置した。文部大臣森有

礼は、文教施策を実行するために、1886年4月勅令「小学校令（第14号）」を制定した。北海道の教育行政は、北海道庁時代に入り、金子堅太郎の復命書を基にした岩村長官の施政方針による拓地殖民に即応した安上がりの実利簡易教育施策を強硬に推し進めたのである。その具体施策は、1887年4月新に設置された北海道庁教育課による「小学校規則及小学簡易科教則（庁令第16号）」である。この庁令の法的根拠は「小学校令」にあることは論をまたない。わずか16条からなる「小学校令」には、小学校を尋常と高等に二分したことと土地の状況によって「小学簡易科」を設けて尋常小学校に代用することができるとした規定がもられていたのである。そして、初等通常教育学校は、本格的な簡易主義教育施策による制度的な切り捨てによる地方格差が形成されていくのである。

1886年5月には、文部省訓令「小学簡易科要領（第1号）」が定められ、小学簡易科の修業年限（3か年）、学科（読書、作文、習字、算術）、学級、授業時間（毎日2～3時間）が示された。これらのことから、北海道開拓政策の方針と、それに基づく初等教育ダンピング実施の法制定の根拠には、明治政府の深大な意図が込められていたと解釈される。

1887年4月制定施行された北海道庁令「小学校規則（第16号）」第一章第二条には、「尋常小学校ニ於テハ修業年限四ヶ年ノ外温習科ヲ設ケ六ヶ月以上十二ヶ月以内既習ノ学科ヲ温習シ且之ヲ補修セシムベシ」と規定している。同令「小学簡易科教則」第一条には、「小学簡易科修業年限ヲ三年トシ一日ノ授業時間ヲ三時トス」と規定している。このように、北海道の初等教育行政は、生産優先・教育軽視の思想により教育制度を大きく変革・施行されていくのである。明治20年度（1887年）の北海道初等教育学校の種別は、高等小学校と尋常小学校を併置したものは僅か三校のみで、他のおよそ250数校はすべて簡易科課程のものであった²⁴⁵。

国は、地方自治制度の整備に合わせて、1890年10月勅令改正「小学校令（第215号）」を公布施行した。しかし、北海道は未だ市町村制が施行される状況にないため、改正「小学校令」を適用することがなかった。北海道は、同年4月勅令「市町村制ヲ施行セサル地方ノ小学規程（第40号）」によって、特別な行政組織と教育の課程を施行できる根拠が認められたのである。この規定による実施は、北海道においては1895年4月の庁令「小学校教則（第10号）」を制定して施行され、1941年4月に「国民学校令」が施行されるまでの46年間延々と実施されたのである。このことから、開拓地域の特性を配慮することは、いかにも地域住民の経済的負担を軽減する温情を装うものであるが、地方主義による学校設置条件の格差を合法化した教育ダンピングに他ならないと指摘できよう。

北海道庁令「小学校教則（第10号）」第一章 修業年限及学科程度的第一条には、「尋常小学校ハ分ケテ二類トス第一類ノ修業年限ハ三箇年又ハ四箇年トシ第二類ノ修業年限ハ三箇年又ハ

「小学校修業年限指定標準（北海道庁訓令第8号）」

等 科	修 業 年 限	戸 数	学 齡 児 童 概 数	生 徒 概 数	教 員 数
第二類尋常科	二箇年又ハ三箇年	百戸未満	凡八十未満	凡四十未満	一
第一類尋常科	三 箇 年	百戸以上	凡八十以上	凡四十以上	一
第一類尋常科	四 箇 年	二百戸以上	凡百八十以上	凡八十以上	二以上
尋 常 科	四 箇 年	四百戸以上	凡三百以上	凡百五十以上	四以上
尋 常 科	四 箇 年	六百戸以上	凡五百以上	凡二百五十以上	五以上
尋 常 科	四 箇 年	千戸以上	凡八百以上	凡四百以上	九以上

二箇年トス第二類ノ尋常小学校ハ特殊ノ地方ニ設クルモノトス」と規定している。教科目は、第一類が修身、読書、作文、習字、算術、実業、裁縫(女子)、体操、日本地理歴史の 9 科目に対して、第二類では修身、読書、修辭、算術、実業、体操の 6 科目である。第二章 教授要旨の第四条には「知識技能ヲ確實ニシテ実用ニ達センコトヲ要ス故ニ常ニ生活ニ必要ナル事項を撰ヒテ之ヲ反復練習シテ応用自在ナラシメンコトヲ務ムヘシ」と規定している。これは、小学校教育の内容については「日常生活に必要な実用的内容」を、教授方法としては「反復練習により応用力」を身につける要旨を明らかにした規程である。第十八条には、第二類の尋常小学校における教授要旨を同様に規定し、更に「第二類ノ尋常小学校ヲ設クル地方ニ於テハ特ニ成功ヲ後年ニ期シ常ニ懇切堪忍ヲ以テ徐々確實ニ其力ヲ用ヒ兒童ノ品性ヲ陶冶シ能力ヲ開發センコトヲ務ムヘシ」としている。そこには、第二類尋常小学校における目標観と教授観がうかがわれる。地方の児童に対する教授目標観は、将来の生活のために確実に身につけた基礎学力による「品性の陶冶」と「能力の開發」に主眼をおいている。その教授観は、「反復練習」と「懇切堪忍」である。上記に、1895 年 3 月制定の道庁訓令第 8 号「小学校修業年限指定標準」を再掲する。

北海道における初等教育の形態は、地方の戸数、学齡児童数及び就学歩合、教員数によって六種類の小学校に区別されることになったのである。このように、地域開拓の進捗、経済状態、人口・戸数等の条件により差別的な義務教育学校システムが道庁訓令により公認されていたのである。にもかかわらず、北海道庁は 1898 年 2 月に、庁令第 11 号をもって「簡易教育規程」を公布した。その第一条には、町村が成立した一、二年間は小学校教育の施行を猶予することを規定している。その第二条には、成立五年以内の町村、戸数 100 戸未満の町村、旧土人部落の町村は「簡易教育ヲ施行スルコトヲ得」と規定している。簡易教育に関しては、その第五条から第十五条までに詳細に規定しているので、次ぎにその一部を再掲する。

「簡易教育規程」の一部条項

第五条 簡易教育ハ左ノ二種ノ法ニ依ル

一、出張教育

一、嘱託教育

第六条 出張教育ハ甲ノ学校設置区域ニ於ケル学校ヨリ乙ノ学校設置区域ニ特別分教場ヲ設ケ毎月十日以上本校ヨリ教員ヲ派遣シテ乙区域ノ教務ヲ行ハシムルモノトス

前項教員ノ出張ハ本校校長之ヲ命ス

第七条 嘱託教育ハ町村居住内ノ一私人ニシテ相当ノ資格ヲ有シ相当ノ設備ヲ具シテ子弟ヲ教育スル者アルトキハ北海道庁長官ハ支庁長ノ具申ニ依リ該町村ノ小学校教育ヲ此一私人ニ嘱託スルモノトス

第八条 簡易教育ハ修身、読書、修辭、算術ノ四科目中一ヲ欠クコトヲ得ス

第九条 簡易教育ハ尋常小学校第二類ノ程度ニ従フ

第十条 簡易教育ハ毎月二十五時間以上ノ授業ヲ行フモノトス 簡易教育ハ夜間又ハ昼間ニ於テモ授業スルコトヲ得

第十一条から第十四条まで(筆者省略)

第十五条 普通ノ尋常小学校ニ於テ正教員ヲ得サルトキ臨時ニ経伺シテ簡易教育ヲ行フコトヲ得

この簡易教育の施行状況については、安藤忠吉(1955.5.)は次表「簡易教育所と公立学校との比較」と数字とを示しているので引用する。

安藤は、傍系教育の実施状況について、次のように論述している。

「簡易教育所と公立学校との比較（安藤忠吉 1955.5. より引用）」

年度	1886	1887	1888	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898
割合	96%	92	—	90	85	—							
年度	1899	1900	1901	1902	1903	1904	1905	1906	1907	1908	1909	1910	
割合	29%	33	34	37	38	37	38	39	38	36	34	32	

備考 1. 1888 年, 1891 年から 1898 年は正確な数字を欠く。2. 1899 年以降は分教場と教育所の数

明治十五年公立二〇六校中正則六か年三七校・変則一六八校（約八一％）・不明一校、翌十六年には公立二二九校中八年制一三校・六年制七〇校・三年制一三九校（約六〇％）・不明七校である。開拓の進行につれて、特別措置の学校の数は増し明治期の北海道の特色を示した。この簡易教育の程度は依然として簡易化されたものであった。この傾向は今日の北海道教育において、単級複式の小規模学校が小中学校教育の六〇％にも達するという状況と関連する問題であるといわなければならない（「開拓教育史」 pp.307-308. 1955.5.）

北海道開拓行政が推進されるにつれて、初等教育のダンピングは一層強化されていったのは確かである。北海道の初等教育におけるダンピング行政にもかかわらず就学歩合は 1897 年度、全体で 48.68％（全国 66.67％）に過ぎないのである²⁸⁶。

北海道庁は、1899 年 2 月庁令第 11 号により「簡易教育規程」を改正した。改正の要点は、①出張教育は「他の学校区域」から「一小学校設置区域」に、「特別分教場」から「分教場」に設置すること。②嘱託教育は、一私人による教育担当者を「相当の資格と相当の設備の具備して教育する者」から「相当の経歴を有する者」へと緩和されている。更に、1901 年 4 月庁令第 57 号により「簡易教育規程」が改正された。改正の要点は、第 1 条規定が削除され、第 2 条規定の「簡易教育」が「簡易教育所ヲ設ケテ尋常小学校ニ代フルコトヲ得」となった。第 5 条から第 7 条の出張教育と嘱託教育に関する規定が削除された。第 8 条から第 10 条の内容事項がなくなり、「尋常小学校ノ規定を準用ス」となったことなどである。

1902 年 9 月、北海道庁は、訓令「年長児童児守児童ノ学級編制及其ノ教授法（第 111 号）」を規定し、10 歳以上の不就学児童と児守のまま就学する児童のための教育方法を規定した。主な要点は、次のようなことである。

「年長児童児守児童ノ学級編制及其ノ教授法（要点）」

1. 尋常小学校において、10 歳以上の児童と児守児童の就学人数が 1 学級編制基準を超える時は他の児童と別学編制にすること。
2. 午前、午後の二部による半日学校制でよいこと。授業時間は正教科の時間によらずともよいこと。週教授時間は、8 時まで減少できること。
3. 知識技能は、生活に最も須要適切な事項で、区町村民として直接関係のあるものを、特に留意して教授すること。
4. 教科は、修身、国語、算術、体操、裁縫（女子）とすること。
5. 学業成績を考查し、年齢相当以下の学年に編制し、又は卒業を認定すること。

この規定は、年長児や児守児童への就学を保障しているものの、別学制、半日学校、生活卑近の教育内容など、その教育内容・方法の簡便化、低質化は明らかである。

1903 年 12 月には、北海道は就学指導行政を強める意図から庁令第 116 号「学齢児童就学ニ関スル規則」を定めている。そこには、「学齢簿」の調整、「就学猶予者」と「就学免除者」を明

白にするなどの規定がある。

1903 年 12 月には、庁令「特別教育規程（第 117 号）」を制定して、「年長児童児守児童ノ学級編制及其ノ教授法」を廃止した。この規程は、他県においては不就学児童への就学督責による就学歩合の向上施策として「特別教授」や「特別学級」を編成して特別の教育を実施する法制であった。しかし、北海道においては、簡易主義、実利勸業主義、生活主義による拓地殖民初等教育の特質を増幅させる施策として進められ、劣等児等を含めた不就学児童への救済の意図は微塵もみられなかった。北海道庁は、「特別教育規程」制定の理由を「内務部教育課第 4207 号」により次のよう述べている。

「特別教育規程」制定の理由

本道八年々少クトモ五万人ノ移住者アリ尚将来益々之ヲ奨励シテ已マサルハ固ヨリ本道拓殖上ノ大方針ナリ然ルニ是等ノ人民ハ固ヨリ其ノ故郷ニ於テ其ノ子女教育ノ義務ヲ果セルモノ多カラサル故ニ本道ハ即チ他ノ府県ノ不就学者ヲ永久ニ歓迎スル覚悟ナカルヘカラス而シテ是等ノ移民カ其ノ開拓地ニ着スルヤ林野ヲ拓キ茅茨ヲ刈リ先其ノ衣食住ヨリ始メテアラユル生活上ノ辛酸ニ耐ヘアルヘカラス時ニ其ノ必要ニ応シテハ全家挙テ春秋半歳ヲ海岸ニ漁業ニ送り冬期ハ復其ノ土着ニ帰耕スルモノモ少カラス抑々是等ノ情態ハ本道至ル所ニ見ルヲ得ヘキモ其ノ児童ノ就学ニ関シ之ヲ全国一般ノ法ヲ以テ規スヘカラサルハ明白ニ事実ナリ是本道從來不就学者ノ少ナカラサルトスニ特別教育規程ヲ設クルノ必要アル所以ナリ故ニ各規程ノ目的トスル所何レモ適実ノ効力ヲ得セサルハナシ各条ニ就テハ別ニ之ヲ細説セス

この規程も 1873 年以来、北海道初等教育行政として、拓地殖民優先の殖民教育施策の延長線上に制定されたものである。この規程の主要内容は、対象児童を北海道開拓移住のため不就学の年長児童と、これまでの規程の「新開地ノ児童」に加えて、「期節ニ依リ一時出稼スル者ノ児童」を簡易教育所を設けて別学教育を施行することである。しかも、教授は、「日、時間ハ児童ノ出席ニ便宜ナルトキヲ選フコト」、「児童ノ発達ニ注意シ速成ヲ主トシ」、「教材ノ材料ハ生活上最モ必要適切ナル事項ヲ選ビ且ツ区町村住民トシテ直接関係ヲ有スルモノヲ要ス」として、方法の自由選択と速成教授を加えていることである。この規定の実施により、北海道の初等教育は「正規の課程」、「簡易教育規程による課程」及び「特別教育規程による課程」と三つの課程が併存することになったのである。1908 年 3 月には、庁令改正「特別教育規程（第 22 号）」を制定した。この改正は、改正「小学校令」の要旨を織り込んだものであり、「特別教育規程（第 117 号）」、「旧土人児童規程（第 42 号）」、「簡易教育規程（第 57 号）」を統合した内容となっている。改正「特別教育規程」には、1. 教育所が尋常小学校を代用すること、2. 教科目は尋常小学校の教科目中図画・唱歌・裁縫の一科目若しくは数科目を省き、闕くことができること、3. 10 歳以上の児童・旧土人児童・委託教育区域外の児童・新開部落又は季節出稼ぎ場所在住の児童・季節により通学困難な場所在住の児童に特別の教授を為すこと等、が規定されている。この規定を実施するに当たって、同時に道庁訓令「特別教授ニ関スル注意事項（第 28 号）」が訓達されている。この主旨は、それまでの「簡易教育規程（第 57 号）」、「特別教育規程（第 22 号）」と異なるものでない。即ち、教育内容と程度は簡単平易で地域生活に直結した低水準のもので、開拓社会の貧困な生活実情に適応させるための教育規程である。

北海道庁は、1916 年 12 月庁令「小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規程（第 84 号）」及び同月に庁令改正「特別教育規程（第 85 号）」を制定した。改正の趣旨は、同日づけの道庁訓令第 54 号により周知を図っている。その冒頭の部分を引用して、次ぎにあげる。

「特別教育規程（第 85 号）」改正の趣旨

（前略）等シク義務教育ヲ施行スル学校ニシテ尋常小学校と称シ或ハ教育所と称スルカ如キハ動モスレハ児童保護者等ヲシテ両者ノ輕重ヲ疑ハシメテ延テ就学ノ普及發達ヲ阻害スルノ虞ナシトセス故ニ教育所ナル名称ヲ尋常小学校ナル名称ニ改メタリ（後略）

北海道の教育行政の特例規程による施策とその実施は、既に文部大臣の許可を得ていることである。しかし、教育行政当事者にとっては、初等教育の普及と就学歩合向上をめざす行政を進めるにあたって、特別教育規程による軽便な教育所と正規の尋常小学校を並列させることは道民の誤解を招き得策ではない状況にあったのである。しかも、教育の組織、教育の内容、教育方法などが異なる二つの教育機関を同一名称の「尋常小学校」とする、形式・画一主義については、苦しい弁明を用いて否定せざるを得なかったのである。

第一次世界大戦は、社会の各分野に大きな影響をもたらした。北海道の教育行政は、あいも変わらず国策に即応した政策を進めており、1922 年には道庁諸例規の改廃が行われた⁴⁴⁷。これは、北海道庁内務部長服部教一⁴⁴⁸によるところが大きいとされている。すなわち、北海道独自の教育規程は減少し、文部省の教則が即北海道に適用され始めたと解することができよう。同年 8 月には、道内六区に市制が施行され、1923 年には戸長役場が廃止された。拓殖事業は、「許可移民」制として計画性を高めるとともに、開拓成績も安定傾向を示すようになった。1927 年には、第二期拓殖計画が策定された（第一期拓殖計画は 1909 年策定）。

1931 年 10 月北海道長官に就任した村上信一は、同年 11 月の庁立中等学校長会議における「北海道教育に関する訓示」において教育優先の考えを示した。村上長官の訓示は、「行政や政治の根本には教育の力」が要諦であり、「政治行政も又教育の一つなり」と「教育尊重の大義」の実現を図ろうとする意志が貫かれている。

北海道の初等教育の就学歩合は、1917 年に 99%に達していたものの、学校種別は複雑多様で、教育水準も低く、教育のダングリングは解消されているとは言い難い状況にあった。

学校種別は、尋常小学校、尋常小学校分教場、教育所、尋常高等小学校、尋常高等小学校分教場、高等小学校、特別教育所の七形態に区別される。しかも、この形態の内実は、教授科目、教授時間数、教授期間、教員などとの多様な組み合わせにより実施されているのである。次ぎに、公立の小学校数とその割合を先行研究から引用し再掲する。

1937 年 7 月の蘆溝橋事件に端を発した日華事変勃発は、教育の中央集権化と軍国主義教育に

「公立小学校数および割合（『北海道教育史全道編一』 p.100. より）」

区分 年度	尋 常 小 学 校	尋常小学 分 教 場	教 育 所	尋常高等 小 学 校	尋常高等 小 分 教 場	高 等 小 学 校	合計	教育所
明治 33 年 (1900)	379	24	165	95	48	3	714	制度 なし
	57%		23%	20%			100%	
	80%							
大正 6 年 (1917)	807	37	273	265	51		1,433	307
	58%		19%	23%			100%	
	77%							

拍車をかけていく。北海道の初等教育行政は、中央教育施策を北海道の地域性のなかで実現させる傾向を更に強化されていったとみることができよう。

1941年2月、勅令第148号により、それまでの「小学校令」が改正され「国民学校令」が制定された。同年3月には文部省令「国民学校令施行規則」が公布された。国民学校令第1条には、「皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的練成ヲ為ス」と国民学校の目的が明確に規定された。

1941年2月、北海道庁学務部長平本義隆は、「国民学校制の実施と北海道の教育（『北海道教育』270.pp.6-9. 1941.2.）」のなかで、それまでの北海道開発が殖産興業、土木交通等に主力があり民心の啓蒙が閑却され勝ちであったと指摘した。そして、開発行政追従の北海道教育行政を「精神文化の開拓」のための施策へと支点を移す考えを論述している。更に、北海道教育の特色として「単級、複式の教育」をあげている。単級、複式教育が、開拓地の後継者養成及び一村教化の中心として実績を挙げていることに注目し、その実践と研究を奨励している。

1941年3月には、北海道庁令「特別規程ニ依ル現存特別教場ノ取扱ニ関スル件（第24号）」、同年7月には北海道庁令「国民学校令施行規則（第94号）」が制定された。同時に、「特別教育規程」、「市町村制ヲ施行セサル地方ノ小学校教育規程施行ノ件」、「町村学務委員規則」、「小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規程」が廃止された。これは、北海道における初等教育の特例規程が七市を除く全地域に適用されていたものを、国民学校令により他府県と同様の適用となったことを示すものである。改正庁令「特別教育規程（第22号）」は、明治41（1908）年に制定されてから34年間、大正5（1916）年制定の庁令「小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規程（第84号）」は25年間にわたり北海道初等教育行政の根幹規程として機能したものである。「特別教育規程」等は廃止されたが、学校形態である特別教授場は国民学校の分教場とみなされて存続するのである。ともあれ、1941年4月からは、北海道の初等教育の特例規程は法制上廃止され、全国同一の規程によって新な出発をすることになったのである。

以上、北海道の初等通常教育行政について、「学制」頒布の1872年から「国民学校令」制定の1941年までのほぼ70年間を概観した。北海道の行政機関が制定・実施した初等教育に関する「諸規程」の趣旨と主要点を取り上げて、その特質を「簡易主義」と「地方主義」ととらえた。この特質は、中央政府が蝦夷開拓すなわち拓地殖民を国家的枢要事として推進した行政施策と、その拓地殖民優先行政に追従した教育行政は他府県に見られない特質であると総括できる。その北海道性は、初等教育行政においては、道民の拓地殖産を優先第一におき、教育の漸次的実施を基本方針とした開拓地教育を「北海道初等教育の特例」事項として、文部省の認可を根拠として施行実施されたところに顕現している。すなわち、開拓地北海道の初等教育行政は、終始「他府県と同一ではない」との理由づけにより独自性を強め、中央政府主導のもとに教育のダンピング行政を推し進めていったのである。初等教育ダンピングの施策・実施は、「教育費の緊縮化」、「地域特性配慮の合法化」、「教育組織の簡便化」、「教育目標の卑近化」、「教育内容方法の簡易化」、「分離・別学編制化」、「教員の無資格者・低資質者化」などの特質性を際立たせていったのである。

本稿で重要視することは、北海道の初等通常教育における「教育のダンピング」が戦前期の70数年間にわたり「北海道の特例」として実施されたことにある。しかも、そのダンピング教育の対象児童が、最も留意した教育を保障されなければならない未開発地域在住児、小規模農

漁村落在住児童、移住民の不就学児童、児守児童、保護者とともに出稼地に在住する児童、旧土人児童などである。長野県・埼玉県・大分県等は、これら不就学児童に対して、特別教授や特別学級の規程により、就学歩合成績の向上を図りながら教育機会を保障している。北海道における初等通常教育施策は、「簡易教育規程」と「特別教育規程」により、殖民児童に対して義務教育の形式的普及を第一義において、不就学児童等に対する救済施策の伴わない実質の乏しい教育ダンピングであった。

2.2. 教育内容・方法における「実利勸業主義」、「生活主義」

北海道初等教育における教育内容・方法に関する検討は、教育行政と同様に1872年から1941年までの殖民教育期間を対象とする。従って、教育内容・方法の特質は前項の教育行政で論述した「教育目標の卑近化」と「教育内容方法の簡易化」により特色される。その特質は、北海道の行政機関が制定実施した初等教育に関する「諸規程」等に表示された趣旨と教育内容・方法の基準の検討結果から、「実利勸業主義」と「生活主義」教育ととらえることができる。その特質を増幅させたのは、金子堅太郎の「北海道巡視復命書」を拓殖施策にとり込んだ岩村通俊初代北海道長官の施政方針であった。以下に「諸規定」による殖民教育の展開過程とその主内容を概観し、教育方法・内容の特質を論証する。

【開拓使、「学制」前】 北海道初等教育は、主として道南地方においては藩校、私塾、寺子屋などで行われていた。庶民の教育機関であった寺子屋は、「学制」頒布により自然消滅したが、函館、小樽、余市などでは郷校又は郷校という性格を持つ教育機関となり、開拓使の指導により教育所や小学校として初等通常教育機関成立への基盤となっていた^{※9}。寺子屋での教育内容は、本州各地のものと変わることなく、「よみ、かき、そろばん」で、教材としては「いろは、仮名交じり口上、往来物、四書・五経」等が用いられていた。その教育内容・方法は、「初歩的」な、しかも「生活の実利実用的」なものであった。この生活の実利的・実用的・初歩的な内容方法は、その後の初等教育に結びついていくのである。

【開拓使時代】 北海道は、「学制」第4章により、奥羽地方とともに第8区(1873年4月第7区となる)に属していた。しかし、文部省は、未開地北海道の学事は他府県と同じに初等通常教育を実施することは困難であると判断し「北海道の学事例外」を容認し、「北海道教育行政はすべて文部省と協議の上施行する^{※10}」とした。この北海道の特殊事情は、文部省主導の教育行政による教育のダンピングにより「中央依存体質」及び「後進性」をもたらしたのである。

1872年11月開拓使開墾局から布達された「小学告諭」には、「農夫ハ農業ヲ務ムルハ専用事ナレ共文字ヲ知ラサレハ空シク力ヲ尽クシテ收穫少キハ勿論御触達面モ了解シ難ケレハ不覚(後略)」とある。この趣旨は、開拓民にとって政府等の行政機関、すなわち、御上からの布達を理解できる程度の「読み、書き、算術」の能力は有用だから就学しなさいというもので、教育権保障と異なる行政効果をあげる就学奨励の意図をあからさまにしたものである。

1873年6月には、開拓使は既設の教育機関を新学校制度に取り込む方針を立て、一郡一教育所の設立計画を進めた。教育所の教育内容は、必ずしも統一されていないが、余市黒川教育所の事例では、各二時間ずつの「読書、習字、喫飯(12時)、算術、国史略論講」を課している(「黒川教育所の教育課程」『北海道教育史 地方編一』pp.499-502. 1950.6.)。

開拓使函館支庁は、1877年1月「小学教則」を制定した。そこには、「六歳以上十三歳以下ノ男女児ヲ入校セシメテ人民日用ノ事ヲ教フル所ナリ」と基本方針が述べられている。この当時、

北海道においては函館地方が最も開けた地域であり、教育分野でも先進地域として先導的役割を果たしていた。北海道において、初等教育に関する最初の規程である函館支所の「小学教則」は、その後の札幌本庁、根室支庁の教育規程制定に影響を与えたのである。この時期になると、北海道各地の教育所等は学校に改編され、名称を「小学校」と改め、学校としての形態が整え始めている。

1879年9月太政官布告「教育令」を受けて、開拓使本庁は1880年1月「小学教則」及び「変則小学教則」並びに「教員心得書」を布達して、開拓地の状況に対応した初等通常教育の普及に務めている。これは、先の函館支所「小学教則」に準拠して、小学校を「正則」と「変則」に類別し北海道初等教育学校の制度を複線化した最初の規定である。この初等教育学校の複線化は、1887年の「小学校規則及小学簡易教則」、1895年の「小学教則」、1903年「特別教育規程（その後の1908年、1916年改正）」として1941年まで継続しているのである。この社会的背景について、開拓移民の乏しい経済力や教育要求度の低さに求める史観が安藤忠吉（「開拓教育史」p.298. 1955.5.）、砂沢喜代次（「教育課程」『北海道教育史 全道編一』p.616, 623. 1961.3.）、山崎長吉（『北海道教育の発達にみられる後進性について』p.35. 1969.5.）らの論述に伺われるが、明治政府の消極的な北海道開拓政策が意図的に産出した結果であると考えられる。札幌本庁の「小学教則」には、就学年齢（満6歳～満14歳）、教育課程（1級～6級、毎級前後二期に分け毎級6か月）、学課（読物復読、輪講復講、暗記、書取、作文、算術、講述、問答、習字、図画、記簿法、農業、養蚕、体操）等が規定されている。これに対して「変則小学教則」に示された内容は、家業に従事しているために正則小学校に入学できない児童のために、「務メテ日用切近ノ学科ニ対シ満六年以上ヲ四ヶ年間ニテ卒業セシム」と規定し、教育課程（1級～8級、毎級6か月）、学課（読物復読、口授（修身・養生等ノ教誨、作文、算術、習字、書取、農業、養蚕、体操）等である。「務メテ日用切近ノ学科」は、正則と共通していると読み取れる。「教員心得書」は、教則に盛り込んだ「勤労主義と実利主義」の趣旨を学校教師に徹底するために出されたものである。そこには、教則制定の趣旨について、「入学子弟ノ徒ニ高尚ニ驚セ虚文ニ流ルノ弊ヲ救ヒ日用適実の教ヲ施スノ意」とし、教育目標を「尤日即近ノ者ヨリ始漸次教習シテ実着ノ材ヲ成ヲ主トセリ」としている。

1882年当時の社会的思想には、個人主義と自由主義並びに国家主義と富国強兵主義の二大潮流があった。前者の潮流は、教育内容・方法として「個性の開発」、「自然法則の是認」、「感覚教育の重視」など近代的な主張をもたらした。しかし、それらの主張と実践は、後者の潮流が生み出した「尊皇愛国の精神」にのみ込まれていくのである。

1883年、3月に函館が「小学校教則」を、4月に根室が「小学校教則」を、そして5月には札幌が「小学校規則」を各県でそれぞれ定めている。これらの教則・規則に規定されている学課の内容と程度のうち、各県に共通に見られるものをあげると次のようになる。修身は、国策に合致させた「儒教主義」にもとづく内容である。習字は、要旨、教材、学習方法などが「実用主義」によって具体的に示されている。算術は、変則小学校にも筆算と珠算の併用を認めている。農業は、拓殖政策の主要な一つであることから「農業現術」として小学校、小学教科伝習所で重視された。裁縫は、女子の就学歩合の向上政策として奨励されている。このように教育内容・方法は、修身を中核学課としながら、習字、珠算、農業、裁縫など「生活主義」、「実用主義」的なものが配されている。農業現術科目は、北海道においては、創成、山鼻、対雁などの、比較的に教育条件に恵まれた普通初等教育学校の26%が実施した²⁸。

【三県一局時代】 西南の役後の恐慌が北海道にも経済不況をもたらし、三県一局という二元行政による政策の不徹底も重なって開拓事業は遅滞していた。従って、初等教育も、生活不安に晒されている道民の生活とかけ離れたダンピング教育行政により成果はあがらなかった。このような教育行政を巻き込んだ拓地殖民政策の遅滞を批判し、新たな施策案を示したのが太政官大書記金子堅太郎である。金子堅太郎による1885年の「北海道ノ普通教育法」については、前項1.1.1.で検討したとおりである。金子の趣旨は、北海道の通常教育法は、「あまりにも高尚すぎて、実利の業に疎く、殖民地教育に適當でない」ので、「アメリカの未開部落の教育方法を範にした改正をしなければならない」というものである。金子は、北海道の教育の実情視察と農漁民への聴き取りをもとに、北海道の初等教育について次のように言及する。すなわち、「いたずらに立身出世や官吏養成を目指すのではなく、拓地殖民にふさわしい実利勸業教育を目標とすべきだ」と、教育目標の変更を主張している。更に、屯田兵村の小学校は附属の実習地をもち、農業開墾の実地を修習をさせていると賞賛している。教育内容・方法については、「生活に直結して日用の学を授けるべきである」という「実利勸業的な実学」の教育を提唱する。開拓移民の生活を貧窮なままにして、教育を普及振興させることは殖産興業政策に反することなのである。この金子堅太郎の初等教育法は、1886年から始まる北海道庁の教育政策に全面的にとり容れられて、いわゆる「殖民教育」として具体化されるのである。

【北海道庁時代】 1886年4月、文部大臣森有礼は、国家主義統制の方針をもって「小学校令」を制定した。文部省は、同年5月に「小学校ノ学科及其程度」、「小学簡易教則要領ノ事（訓令第1号）」を規定した。この規定は、北海道長官岩村通俊の教育政策方針に、強力な根拠を与えたと考える。1887年4月には、北海道庁は庁令「小学校規則及小学簡易教則（第16号）」を制定した。この「小学校規則及小学簡易規則」は、小学校令と金子・岩村の初等教育政策方針に添って規定されたことは明らかである。そこには、教育費を節減するという行政方針を大前提におき、「普通初等教育の程度を低くし、学科内容を簡易実用的にし、授業時間を短縮し、児童たちが家業の手伝いして殖産興業に励ませる」という、殖民教育思想が鮮明に規程化されたのである。このように、修業年限を一年短縮して三年とし、一日の指導時間を三時間に減少して、児童を学校から家業従事に駆りたてるなど、極めて簡易・便宜主義による規程なのである。そして、実用主義と生活主義による教育内容・方法は、各学科の改訂となってあらわれている。修身は、大多数を占める簡易科小学校では指導されず、学科程度は「簡易ナル日常ノ作法」とされた。読書では、漢文がなくなり、仮名と漢字まじり文に限定された。作文は、日常生活に役立つという観点から一学科として独立した。習字も作文と同様に重視された。算術では、暗算が「殊更ニ暗算ヲ授ケ、以テ生徒ノ脳髓ノ働キヲ活発穎敏ニ養成スルヲ要ス」と重視された。しかし、簡易科では扱われず、珠算が課せられた。体操と唱歌は合わされ、体操は遊技、徒手体操、亜鈴体操を課している。裁縫は、高等科だけでなく、尋常科の年長女子と簡易科の補習科（季節の学校）に課されている。実業科は、実習演習として、尋常科、簡易科、温習科にも課されている。これは、「勤労精神と習慣を脳髓にたたき込み、開拓事業に役立てる」ことで職業教育が効率的に実施できるからである。この農業や漁業を中核とした実学教育は、普通初等教育における基礎的な教育内容の切り捨てである。しかし、開拓住民にとっては地方主義にもとづく実学教育は「開拓住民の再生産」という点からは受け容れられたのであろう。

1890年10月には、改正「小学校令」が勅令として出されるとともに、教育の最高理念としての「教育勅語」が發布された。改正小学校令の第一条には、「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シ

テ道德教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨トス」と小学校教育の果たすべき使命が明示された。この規程と「教育勅語」によって、皇国史観に立つ国民教育と国民生活に必要な欠くことのできない普通の知識と技術を教授目的とする実学教育が結合したのである。従って、北海道における殖民教育の方針は、改正小学校令と教育勅語の趣旨に合致したものと見ることができる。

1891年11月には、文部省令「小学校教則大綱」が公布された。その第一条の二項には、「知識技能教育では生活に必要な内容を選んで反復練習して確実に応用させること」と教科の内容・方法を詳細に規定している。これを受けた北海道庁は、1895年3月に庁令第10号「小学校教則」を制定実施した。本規程の教科目は、尋常小学校第一類は修身、読書、習字、算術、実業、裁縫、体操が課され、第二類には修身、読書、習字、算術、実業、体操が課されている。次に、1887年と1895年制定の教則等による「各種別小学校の学科・課目及び毎週授業時数」並びに「第二類教科課程表」を表示する。

下記比較表から明らかなように、尋常小学校と小学簡易科の学科・課目数、授業時数の差異、並びに第一類と第二類との差異は非常に大きいことがわかる。又、第二類教育課程表には、当時の小学校令には実業がないのに、第二類には附加されている。又、裁縫科は内容が明示されていない。教育内容・方法の実利主義、地域・生活主義の特質がよく表れているといえよう。この正系と傍系の格差は、そのまま北海道における初等教育軽視の教育グンピングを如実にあらわすものである。

「1887年〔小学校規則及小学簡易教則〕, 1895年〔小学校教則〕における
各小学校等の学科／課目及び毎週授業時間」

1887 年「小学校規則及小学簡易教則」					1895 年「小学校教則」				
尋 常 小 学 校					尋常小学校第一類				
学 科	各学年毎週授業時間				学 科	各学年毎週授業時間			
	1 年	2 年	3 年	4 年		1 年	2 年	3 年	4 年
修 身	1.5	1.5	1.5	1.5	修 身	3	3	3	3
読 書	6	6	6	6	読 書	5	6	6	6
作 文	3	3	3	3	作 文	6	3	3	3
習 字	5	5	5	5	習 字	2	5	男 5 女 4	5 4
算 術	6	6	6	6	算 術	3	6	男 6 女 5	6 5
体 操	6	6	6	6	実 業		2	2	2
実業実習		2	2	2	裁縫(女)		3	3	3
					体 操			男 3 女 2	3 2
合 計	27.5	29.5	29.5	29.5	合 計	23	28	28	28
小学簡易科					尋常小学校第二類				
課 目	授 業 時 間				課 目	授 業 時 間			
						1 年	2 年	3 年	
読 書	5				修 身	9	9	9	
作 文	1				読 書				
習 字	3				習 字	6	6	6	
算 術	9				算 術				
					実 業				
					裁縫				
					体 操	3	3	3	
合 計	18				合 計	18	21	21	

1898年2月には、北海道庁令「簡易教育規程」が公布された。これは、道内の便宜・簡易な教育行政施策としてすすめられてきた大多数を占める簡易初等教育機関に対して、6年以内に「小学校教則」に移行させようとする措置規程である。それは、簡易教育は解消されるべきであるとの趣旨にも読み取れるが、内実は教育水準のレベルアップの措置というよりは、「簡易教育」の施行を一層合法化したものとする。何故なら、その教育内容は1887、1895年当時より更に簡易化されたからである。すなわち、教授科目は修身、読書、習字、算術の四科目であるが、その中の一科目を欠くことができるとし、その程度は尋常小学校第二類に従い毎週25時間以上で、昼夜のいずれの授業でも良いと規定している。北海道の開拓事業は、1892年ころから1897年ころにかけて広範囲な各地に開拓移住者が急増した。そのために、公立初等教育機関の設置が追いつかず、簡易教育機関で代用していたことへの法制化であった。1899年12月には、北海道庁令で「小学校教則」を改正した。北海道教育行政は、尋常小学校第一類を主体としながらも、特殊な地方に尋常小学校第二類の設置を広範囲に普及させて、初等教育機関の複線型をすすめていったのである。

「1887年〔小学校規則及小学簡易教則〕、1895年〔小学校教則〕における
第二類小学校教科課程表」

教科 目	第一学年		第二学年		第三学年	
	毎週教 授時数	内 容	毎週教 授時数	内 容	毎週教 授時数	内 容
修身 読書 習字	九	人道実践ノ方法、仮名、 仮名ノ単語、短句、短文、 近易ナル漢字交り文、片 仮名、平仮名、近易ナル 漢字交リノ短句	九	人道実践ノ方 法、仮名文、近易 ナル漢字交り文、 口上書類、日用文	九	人道実践ノ方 法、近易ナル漢字 交り文、口上書類 及日用書類、日用 文字
算術	六	二十以下ノ数ノ範囲ニ 於ケル計ヘ方及加減乗除 暗算	六	五百以下ノ数ノ 範囲ニ於ケル計ヘ 方及加減乗除 暗 算	六	千以下ノ数ノ範 囲ニ於ケル計ヘ方 及加減乗除 暗算
実業			三	農漁ノ談話及実習	三	同上（同左）
裁縫						
体操	三	遊戯	三	遊戯、普通体操	三	普通体操
計	一八		二一		二一	
備考	土地ノ情況ニ依リ唱歌ノ一科ヲ加フルコト得、此ノ場合ニ於テハ本表時間外ノ三時間以内 ヲ以テ之ニ充ツヘシ					

1900年8月には、「小学校令」及び「小学校令施行規則」が改正・布告された。これは、日清戦争後における教育振興、特に義務教育の就学歩合の向上を図ることにより、従来の国民教育と実業教育の結合を徹底させる意図の現れである。

1902年9月には、北海道庁訓令「年長児童児守児童ノ学級編制及其ノ教授法」が規定された。ここでは、10歳以上の未就学児童並びに児守の女児の学級を他と分離して「特別学級」扱いとし、授業時数を週18時間まで減らすことができるとしている。教育内容・方法としては、「生活上ミニマムなもので、しかも地域住民として直接関係のある知識技能」とし、教科目は修身、

国語、算術、体操をあげている。本規程は、未就学児や児守女児に就学の機会を与え、地域生活への適応を目ざしているが、これまでの教育政策と同様に就学可能な環境を整える視点が欠落した規程であった。本規程は、翌 1903 年に廃止された。

1903 年 4 月、北海道庁は急増する殖民児童対策として、庁令で「簡易教育規程」の一部を改正した。しかし、教育施策は消極的であったため、簡易教育所、特別教育所、私設教育所など複線型の多様な初等教育機関を容認せざる得なかった。そこでは、教育形態は分離・別学編制で、教科目は修身、国語、算術、体操に限られ、生活上最も必要適切な教材を選択して速成教授することを求めている。教員も、有資格者であることを規制せず、簡便な方法を許容している。

北海道における殖民教育が開始されて既に 30 年経過した 1902 年の 12 月、北海道庁は庁令「特別教育規程（第 117 号）」を制定した。これは相も変わらない、開拓地における道民の生活の労働の実情に応じた「教育の特別措置規程」である。次ぎに、教育内容・方法に関わる規程の内容を摘記して再掲する。

「特別教育規程（第 117 号）における教育内容・方法（摘記）」

第四条 教授ノ日及時間ハ児童ノ出席ニ便宜ナルトキヲ選ビ学校長ニ於テ適宜之ヲ定ムヘシ

第五条 教授ハ児童ノ発達ニ注意シ速成ヲ主トシ且左ノ例ニ依ルヘシ

- 一 教材ハ生活上必要適切ナル事項ヲ選ビ且区町村住民トシテ直接関係ヲ有スルモノタルヘシ
- 二 修身ハ教科用図書ヲ児童ニ持タシメス日々行ヒ得ヘキ普通ノ作法ヲ授ケ兼テ必要ナル心得方（子守児童ニ就テハ特ニコノ理ニ心得）ヲ授クヘシ
- 三 国語いろは、五十音、実用ノ仮名文、通常ノ名頭、名字、物ノ名（其ノ処ニ於テ直接使用スル文字ニ限ル）、直接関係アル地方長官名職名及役所名等、受取書、はがき、書状ノ認メ方等ニツキ読み方、書き方、綴り方（以上時間ヲ区別セス）ヲ実用的ニ授クヘシ
- 四 算術ハ児童及家タニ於テ朝夕使用スルモノ其ノ処ノ戸数、人口、段別、職業、産物等ニ関スル材料ニ依リ実用ノ勘定ニ熟達セシムルヲ主トシテ授クヘシ
- 五 女児ノ為ニハナルヘク裁縫ヲ課シソノ材料ハ必ス日常所用ノモノニ取り、主トシテ繕イ方、洗濯等ヲ実施ニ授クヘシ
- 六 遊戲、唱歌ハナルヘク併セ課シ野卑ノ弊風ヲ矯メンコトニ務ムヘシ
- 七 子守児童ハナルヘク出入ニ便宜ナル所ニオキ他ノ児童ノ教授ニ妨ケナカラシメンコトヲ要ス

1903 年 2 月には北海道庁訓令第 13 号別冊「普通教育に関する注意事項」の第四 教授に関する事において、法令に基づく教育行政指導を次のように強めている。すなわち、「教則は国家の注文書」であり、「施行規則第 22 条の教授細目は国家が各教員に注文する仕事の明細書」であるとして、注文書と明細書の命令を受けて教育技術を工夫するよう注意を促している。そして、各科目の「教授上の注意」を示している。訓令の徹底を図るために、北海道庁内務部教育課は、「特別教育細目ノ一例（1904 年 3 月調査）」を『北海道教育雑誌（135.pp.17-22. 1904.4.）』に示した。その主内容は、六点到わたる「注意事項」と五教科の細目から構成されている。そのなかの「注意事項」を次に摘記する。

「特別教育細目ノ一例（摘記）」

1. 細目例は「特別教育規程」指導事項の要領であること。
2. 教育対象児を「特別教育の子供」と規定し、能力に適応した教育をすること。児童の能力区分は 2 から 4 グループとし、必ずしも「学級単位の教授」とらわれることなく「合級教授」法により教授すること。

3. 教授にあたって教員は、腹案（教案）を作成し効率的に行うこと。
4. 教案作成については、教科別に教授することを要せず、関係事項を関連させた、「合科教授」の計画によること。
5. 授業を学校外（校庭、漁場、海浜、原野等）で実施する場合は、校内での授業に関わる事項及び木版、石盤等の学用品にも工夫すること（例、漁場の事項に対して子供が心得なければならぬ作法を教えたり、浜辺の砂に文字を書かせたり、勘定等を教えることなど）。

更に、各教科の細目は、「特別教育規程」の第4条、第5条の規程を詳細に表示したものなのでふれない。以上のことから、特別教育規程は、年長児童・児守児童等への就学保障を意図したものであったが、初等通常教育の教育内容・方法の特質としての「生活主義」と「実利勸業主義」とによって構成されている規程として史的意味がある。

1907年3月には、文部省は日露戦争後の国勢を背景におき、全国的に義務教育の就学歩合が96%を超えたことから教育年限の延長を図ることにし、勅令で改正「小学校令」を公布した。初等教育期間は、4年から6年となったが、戦後景気は続かず社会的経済的影響は教育面にも及んだ。北海道庁は1908年3月に庁令で改正「特別教育規程」を制定した。そこには、本道の初等教育行政の消極性を一層増幅した著しい後退を示す内容が盛り込まれている。すなわち、1.教育所の設置、2.教科目の削減許容拡大、3.教員配置の規定外容認、4.未就学年長児童及び旧土人児童のための「別学・特別教授」、5.それまでの簡易教育所、特別教育所を本規程の教育所及び特別授業とみなすことなどである。しかし、年長児等の不就学児童を別学による特別教授についての教育実践の史資料は残されていない。

1916年12月、北海道長官俵孫一は、北海道庁令「小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規程（第84号）」及び改正「特別教育規程（第85号）」並びに訓令第53号、第54号を支庁、区役所、町村役場、戸長役場、区町村立小学校宛通達した。これらの規程並びに訓令は、翌年4月より施行された（『北海道庁公報』第230号、pp.10045-10065. 1917.1.3.）。この訓令第53、54号は、「小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規程」の制定及び「特別教育規程」の改正の趣旨と実施上の留意点を示したものである。そこには、北海道庁が従来から再三繰り返してきた、「本道ノ民度実情ニ考ヘ一層適切ナル教育」を施行するために、「画一ノ弊ニ陥ルヲ避ケ教科目ノ取捨及教授時数ハ土地ノ情況ニ依リ斟酌スルコト従来ヨリ一層自由」にしたと述べられている。各教科の内容・方法も従来通りである。尋常小学校5年以上の男子に理科の中で「実業」を新設した理由については、「本道ハ拓殖ノ地ナルヲ以テ産業ノ発達ハ教育上最も留意スヘキハ当然」であるから「義務教育中」にこの知識を習得させるためだとしている。新入学児童の一学期の週教授時数は18時間以内とした理由は、「本道ハ交通機関未タ普及セス通学路亦頗ル遠キニ過クルモノアリ」、そのような地方の児童は身体発育が充分でなく、学校生活に馴れるには「規定時数ノ教授ヲ為スハ畜ニ心身ノ発達ヲ妨タケルノミナラス延テ就学ノ普及発達ヲ阻害スル虞ナシトセサル」からであるとしている。ここにも、北海道の拓殖を特殊性として理由づけ、教育費節減の安上がりの方針が露呈されている。教育内容・方法の基本事項には変更はなく、むしろ「生活主義」、「実利勸業主義」による初等通常教育の一層の徹底を図る姿勢が強調されている。

1923年11月、「国民精神作興ニ関スル詔書」が渙発され、次第に国家主義教育が提唱された。1926年4月には、「小学校令」と「小学校令施行規則」が改正された。高等小学校への就学者が増加し、高等小学校義務化論が出された時代である。日本歴史は、「国史」と改められ、女兒の

科目には裁縫のほか「家事」が加えられた。初等教育にも、「職業教育」や「郷土教育」の思想が浸透されるようになった。

1929年10月、ニューヨークのウォール街に端を発した大恐慌は世界の資本主義諸国を巻き込んでいった。そして、教育にも大きな影響をもたらした。1935年8月、北海道の教師達は、「綴り方における生活指導」を目指して「北海道綴方教育連盟」を結成している。

1941年3月教育審議会の答申にもとづいて「国民学校令」と「国民学校令施行規則」が公布・実施された。国民学校令の趣旨は、国民全体に対する基礎教育を拡充整備して国民教育を一新することと、義務教育年限を8年間とすることであった。しかし、義務教育の延長は戦時非常時措置により延期されたまま終戦を迎えたのである。

「北海道の初等教育関係条例・規程等制定の趣旨と内容にみる教育施策思想」

教育条例・規則等	教育制度・形態・施設・教員等	教育方法・内容等
「北海道学事着手方」 (1873年12月文部省)	・漸進主義(拓殖社会の特例容認) ・開拓優先, 教育軽視の消極政策	
「村落小学教則」 「学校維持規則」 (1878年1月)	・形式, 簡略主義(傍系教育形態を普通教育とみなす) ・地方主義(開拓社会の状況考慮, 小学校は地域住民が維持)	・簡易, 省略主義 ・生活主義(日用の学科を教授)
「変則小学規則」 (1880年1月)	・実利主義(実用有益の人材育成)	・生活主義(日用接近の学科教授) ・実学, 勤労主義(農業現術)
「小学簡易科教則」 (1887年4月)	・実利勸業主義 ・簡略主義(三箇年終了) ・漸次教習主義(日用即近の者より始め, 漸次教習して, 実着の材を成す)	・簡易主義 ・生活主義(日常適実の教育) ・実業, 勤労主義
「小学校教則(第二類)」 (1895年3月)	・生産尊重, 教育軽視政策 ・地方主義(特殊の地方), ・簡略, 便宜主義(戸数の多寡による教育程度)	・簡易主義(簡易科教則程度の教育内容) ・生活主義(生活に必要な内容) ・反復ドリル主義
「簡易教育規程」 (1898年2月)	・地方主義(新開発地適合教育) ・簡便主義(出張教育, 嘱託教育)	・簡易主義(四教科, 毎月25時間以上, 夜間・日曜日授業)
「簡易教育規程改正」 「簡易教育所設置規程」 (1901年4月)	・地方主義(民度に応じた教育, 開拓者の資質養成, 開拓地の実態に応じた教育) ・簡便, 普及主義	・生活主義(実際の簡略な内容)
「特別教育規程」 (1903年12月)	・形式, 簡略主義 ・簡便主義 ・分離, 別学主義	・生活主義(生活上最も必要適切な事項) ・実業主義(学校外授業) ・速成主義
「小学校教科目ノ程度及教授時数ニ関スル規程」 「特別教育規程改正」 (1916年12月)	・地方主義(民度実情を考慮した一層適切な教育の実施,) ・形式, 簡略主義(教育所を尋常小学校と改称)	・簡易主義 ・地域主義(土地の状況に応じた教科目の取捨選択, 教授時間の斟酌の自由)

1916年以降、北海道における初等教育行政は国家主導に追従するように施行され、北海道独自の見るべき動きはなかったのである。

北海道の初等通常教育における教育内容・方法を概観し、その特質を考察した。そして、その特質は、「生活主義」と「実業主義」教育としてとらえることができた。この特質は、教育費を節減し安上がり殖民教育を政策的に構築し、北海道における「教育施策の特例」を御旗にした消極的な教育行政の現れである¹²。従って、教育内容・方法の特質は教育行政における「北海道性」と同根にある「教育ダンピング」に他ならないと考える。

北海道における初等通常教育関係の条例・規程等について、その制定の趣旨と主な内容を検討した。検討結果は、教育施策思想として上掲表のように整理した。その内容は、北海道における初等通常教育の特質としてとらえることが出来る。

義務教育の施行、特に初等教育の実施は、教育行政が管轄するいかなる地域においても、対象児に対して、等しく教育の機会と条件が整えられており、一定の教育水準が維持されていることが普遍的要件である。それは、児童の生活環境が都会型、農漁村型、工業地帯型、新開発地域型などを問わず、その社会環境がいかなる状況にあらうとも普遍的要件は充たされなければならない。従って、教育行政は、北海道開拓社会における一般行政の課題が生産優先にあったとしても、地域の特殊性を考慮するとした「地域主義」を名目にした「簡易主義」による教育軽視の政策をすすめることは許されることではなかった。まして、教育軽視施策の要因を文部教育行政に求めることなく、開拓社会の経済的貧困や生活不安定さ並びに移住開拓民の教育要求への薄弱性に転嫁することは容認されることではない。

北海道の初等通常教育は、地域社会の教育的課題や児童の教育的要求に応える教育を実施し、開拓の社会の進展に寄与する人間を育成することが目標課題であった。然るに、史的な総括評価としては、教育ダンピングによる教育切り捨て、教育権保障を無視した教育政策と、その実施であったといえよう。すなわち、地域主義を名目とした簡易主義教育行政により施策され、その当然の帰結として教育目標設定の観点を「実利勸業主義」におき、教育水準を低下させた教育方法・内容を「生活主義」に基づいて組織したのである。

しかし、初等通常教育にみられたこれらの特質は、北海道における劣等児等に対する特別教育の実践研究の視点からすると、異なった地平が開けるのである。すなわち、北海道の初等通常教育においては、劣等児等に対する「特別教授」や「特別学級」の顕在化が希薄で遅滞したのは、地方主義と簡易主義並びに実利勸業主義と生活主義に基づく教育内容・方法が、劣等児等の生活経験や学習能力に相応して展開される可能性があったからである（後述）。

2.3. 学校所在地の「僻地性」と教育組織の「単級複式編制」

拓地殖民教育の第三の特質は、学校所在地の「僻地性」と教育組織の「単級複式編制」による教育である。この特質は、前述した教育行政施策の特質である「簡易主義」、「地方主義」と教育内容・方法の特質としたあげた「実利勸業主義」、「生活主義」とは分かちがたい関係にあり、両者を内包する教育形態の特質である。すなわち、北海道における通常小学校の教育形態は、北海道の地理的特性と開拓殖民地の環境条件が必然的に僻地校と単級複式編制を多数生み出したのである。本節では、その歴史的変遷の実態及び教授法の特質の概要を論述する。

学校所在地の「僻地性」とは、国の就学義務奨励の施策が開拓地の最前線である僻遠地域に

も課せられており、そこに「同質等量による教育」を授けること軽減簡略化した、簡易主義による簡易な小学校が設置されたことを意味する。

僻地学校とは、「へき地教育新興法(1954年6月制定)」第二条によれば、「交通条件及び自然的、経済的、文化的諸条件に恵まれない山間地、離島その他の地域に所在する公立の小学校及び中学校並びに学校給食法第五条に規定する施設」である。僻地学校は、溝口謙三(1972.3.^{#13})によれば、「教育行財政的振興策のみではおおいえない多くの課題をかかえている。へき地は概して人口が少ないので、学童数が少なく、教員も少人数で、学校は小規模である。そのために、人事、予算等の学校経営上の問題がある。又、学童が少ないことから学級編制は複式編制となることが多く、学習指導が複雑困難」となるなど生活条件、教育条件にも恵まれない学校である。

「単級複式編制」とは、「単級学校」と「複式学級」編制をつづめた表記である。学級は、学校における教育組織の一つで、学習指導及び生活指導上の単位集団である。学級組織は、近代学校の成立過程では一学年一学級一教師編制が基本形態である。学級編制は、法規上に学校・学級経営上の指導形態として始めて規定されたのは、1891(明治24)11月年の「学級編制等ニ関スル規則(省令第12号)」である。その規則には、多級学校と単級学校について次のように規定されているが、「複式編制」については触れられていない。すなわち、「全校児童一学級に編制スルモノ之ヲ単級の学校トシ二学級以上ニ編制スルモノ之ヲ多級ノ学校トス」とある。「単級学校」とは、全校児童を一学級に編制する学校である。「複式学級」とは、一個学年以上の異学年児童をもって編制する学級である。従って、「単級複式編制」による学校教育は、資質の高い教員の確保や教授上の工夫など学校経営上困難な問題が内包されている。

この単級複式編制による指導形態は、劣等児等を対象とした「特別学級」編制にもみられ、教授法にも共通性が認められる(後述)。本節では、僻地学校の成立過程と特質並びに教育方法の特質を素描する。

2.3.1. 僻地学校の成立過程と特質

第二次世界戦争以前には、僻地学校という名称は使用されず、「辺地」の教育、「僻陋地」の学校等が使われているが、本論では同義語の「僻地」の学校として使用する。

北海道における、初等通常教育の発達は、開拓の進展に関わりながら推移していったととらえることができる。本節では、その推移を学校教育に関わる法制を根拠にして、年代を追って論述する。法制の変遷は、前述の教育行政施策、教育内容・方法と重複するが、僻地学校の成立過程に視点をあてた内容である。

北海道の本格的開拓開始は、1869年7月の開拓使設置に起点をおくことが出来る。開拓使の教育行政施策は、武士救済の立場と管理・指導者養成第一主義から、先進地域の市街地に重点をおいた。『北海道教育沿革誌(pp.2-17. 1918.8.)』により明らかのように、中心市街地である函館・札幌・小樽・余市・伊達・山鼻・琴似などには官立と私立の学校が成立した。そして、周辺小市街地や人家の密集地には郡立の学校が設立され、それ以外の僻遠の開拓地には町村立の学校が地域住民により設立された。開拓最前線の僻遠部落の学校は、開拓社会の形成、すなわち、開拓移民の生業、移民形態などにより異なるが、村立の僻地学校として成立していくことになるのである。このように、北海道拓殖教育行政は、学校設立形態を官立、郡立、町村立、私立とに差別形成する構図のもとで開始されたのである。この教育行政施策の根拠となったものは、1872年8月の「学制」と1973年の北海道初等教育行政施策への「特例認可」である。「学

制」第 21 条には、尋常小学、女児小学、村落小学、貧人小学、小学私塾、幼稚小学の七つの小学校区分が規定されている。北海道の開拓僻地には、村落小学校が設立された。その村落小学について、「学制」第 25 条には、「村落小学ハ僻遠ノ村落農民ノミアリテ教化素ヨリ開ケサルノ地ニ於テ其教則ヲ少シ省略シテ教ルモノナリ或ハ年已ニ成長スルモノモ其生業ノ暇来リテ学ハシム是等ハ多ク夜学アルヘシ」とある。この規定には、尋常小学校とは異なる村落小学校の設置を容認し、教則の一部を省略してでも学校を建てさせて就学させようとする意図が伺われる。

北海道の僻地学校は、「特例認可」による変則的地方教育行政制度による「村落小学校」として成立し、既述したように尋常小学校とは異なる「傍系教育」学校として出発したのである。すなわち、僻地学校は、1878 年 1 月の函館支庁の「村落小学」の設置に始まり、1879 年 9 月の「教育令」による「変則小学」規定により法的根拠を与えられた。開拓使は、この規定に基づき、1880 年 1 月に「小学教則」と「変則小学教則」を布達して、ひたすら開拓の進捗に対応した変則小学校の設置を進め、傍系教育路線を確立していくのである。変則小学とは、1880 年 1 月 6 日の文部省通達第二号によれば、「小学種別之儀読書習字算術歴史修身ノ六科ヲ具備セサルモノハ普通教育ノ正格ニ合セスト雖モ亦小学校ノ部類ニ属スルヲ以テ変則小学校トナスヘシ此旨相違候事」とある様に、「正格」によらない「変則」の学校である。

開拓使による教育施策は、基本的には三県一局時代に引き継がれたが、金子堅太郎の「三県巡視復命書（1885 年）」により批判された。金子の復命書「北海道ノ普通教育法」は、1886 年初代北海道庁官に就任した岩村通俊の教育行政施策に取り込まれた。そして、同年 5 月に、あたかも岩村の北海道教育行政推進に符丁させるかのように制定された「小学校令」を根拠にして、北海道教育の後進性、特に僻地学校における教育の低下をもたらししていくのである。小学校令は、小学校を尋常科と高等科に分ける教育年限の拡大を盛り込んでいるものの、第 15 条には土地の状況により「小学簡易科」を設けることが出来る特例条項を規定した。北海道は、この特例規定を殆どの学校に適用した。

1886 年 5 月には、僻地の学校の単級複式学校の学級編制と教員定数の基準となった文部省令第 8 号「小学校ノ学科及び其程度」、文部省訓令第 1 号「小学簡易科要領」が示達された。次に、それぞれのその関係条文と規定内容をあげる。

「小学校ノ学科及び其程度」の関係条文

第五条 尋常小学校ニ於テハ児童ノ数八十人以下高等小学校ニ於テハ六十人以下の教員一人ヲ以テ之ヲ教授スルコトヲ得

第六条 小学校ニ於テ教員二人ヲ置クトキハ二学級ヲ設クヘシ児童ノ数百二十人ヲ超フルトキハ三学級トナスヘシ 但教員三人以上ヲ置クトキハ本文ニ準シテ学級ヲ設クヘシ

「小学簡易科要領」

一、修業年限 三箇年以内タルヘシ

二、学科 読書作文習字算術

三、学級 児童六十人以下ノ場合ニ於テハ学級ヲ分ツコトヲ得ス其他ハ尋常小学校ニ準ス

四、授業時間 毎日二時ヨリ少カラス三時ヨリ多カラス 但算術ノ業時間総数ノ半以上タルヘシ

これにより、北海道庁は、1887 年 4 月に庁令第 16 号「小学規則及小学簡易科教則」を布達した。この規定は、僻地学校の児童、教員の実態に拘わらず、「児童数が 60 人以下の学校は一学

級編制の「単級学校」とする」として、学年や発達段階を無視した形式的学級分離不可の原則を明示したものである。次いで、1890 年 10 月には、勅令第 215 号で「小学校令」が改正され、第 13 条により小学校の「単級」、「多級」の別や男女別編制等が別に規定されることとなった。文部省は、この規定を受けて 1891 年 11 月に「学級編制等ニ関スル規則（省令第 12 号）」を制定した。それには、全校児童を一学級で編制する場合は「単級」の学校とし、二学級以上で編制するときには「多級」の学校とすると規定した。特記しておきたいことは、「全校児童を二学級以上に編制する場合には、児童の学力・年齢を斟酌して学級を分ける」とした規定である。これらの法制により、北海道における僻地学校は、「単級学校」と二三学級編制による「多級学校」が法的に成立したことになる。複式編制という用語は出現していないが、僻地学校の実態としては多級編制に「複式編制」が含まれていたことは否定できない。従って、北海道においては、1880 年代後半に「単級学校」と複式編制による「多級学校」が成立したとみなすことが出来る^{註14}。

我が国の地方自治制度は、1888 年 4 月に「市町村制」が、翌 1889 年 5 月には「府県制、郡制」が公布された。しかし、北海道は、その地域特性と開拓事情等により特別扱いとなっていた。従って、傍系教育は、1892 年 4 月の勅令第 40 号「市町村制ヲ施行セサル地方ノ小学規程」により、一層明確にされたのである。

1895 年 3 月には、北海道庁令第 30 号「小学校教則」により「第二類小学校」が出現した。これは、従来の普通尋常小学校は第一類小学校とし、それまでの簡易小学校を第二類小学校へと名称を変更して移行したものである。この分類は、村落の戸数、学齢児童概数と生徒概数により教員定数を決定し、学校の種類により修業年限と教科目を制限するものであった。僻地学校との関係では、簡易科小学校のほとんどの学校が第二類に移行したとみなされる。次節でも触れるが、この規定により、当時の「小学校令」の尋常科の科目として規定されていない「実業科」が北海道の第一類、第二類小学校に設けられた。これは、北海道開拓殖民教育の方針は、明らかに開拓と教育との有機的結合を進めることを物語るものである。

1898 年 2 月の北海道庁令第 11 号「簡易教育規程」は、僻地に有資格教員の確保が困難な状況への救済法として、簡便な出張教育と嘱託教育により対応しようとしたものであった。

僻地学校に多い特別分教場では、無資格の常駐教員と本校から訓導か準訓導による出張教授による教育を、同じく簡易教育所には無資格の嘱託教員による教育で済ませたのである。

『北海道庁統計書』によると、北海道への入植は、1890 年の終わり頃から著しい増加傾向をみせている。その背景には、開発や移住に関する法令規則の制定、北海道庁による拓殖計画などの整備、日清戦争後の国内の政治経済の発展と日露戦争による生産の増強、北海道における道路網の整備などの要因があった。法令規則では、1897 年 3 月には「北海道国有未開発地処分法」が公布され、同年 4 月には拓殖務省令「北海道移住民規則」が制定された。又、1901 年 3 月には、北海道庁長官園田安賢が内務・大蔵両大臣に提出していた「拓殖ノ方鍼ヲ定メ制度ヲ革ムルノ議（北海道十年計画）」が議会承認され、1901 年から実施となった。更に、1909 年度からは、「第一期拓殖計画」も実施されるなど、北海道開拓の基本的な行政施策が策定されていった時期である。その結果、団体移住者は比較的平坦地に、自由移民は山間地に分散的に入植し、奥地開発は著しく進行していった。北海道の開拓は、道南と道央の中心部及び海岸に限られていたが、内陸部への入植が進につれて、僻地社会は全道に拡大されていった。そして、入植者の増大は、必然的に開拓僻地の拡大と僻地学校の飛躍的增加をもたらしたのである。

1899年2月には、北海道庁令第11号の「簡易教育規程」が改正され、同年3月には「市町村立小学校教育費国庫補助法」が制定された。加えて、同年8月の「小学校令」の改正により、義務教育年限が四か年となり、尋常小学校の授業料徴収が取り払われた。これらの法制により、僻地学校への就学歩合は向上していった。

1901年4月には、北海道庁令第57号により「簡易教育規程」が改正された。その第一条規定には、移住後五年以内、或いは戸数100戸未満の地域で、学校設置費用の負担が出来ない場合には、「尋常小学校に代えて簡易教育所を設けてもよい」とされた。教科目・教科の程度・授業日時数等については、普通一般の規定を準用することとし、施設・設備の簡易化を定めている。出張教育、嘱託教育制度は廃止され、無資格の代用教員は「代用教員」に統一された。この規程により、第二類尋常小学校の制度は解消したが、僻地学校は「簡易教育所」として存続した。

1902年9月には、10歳以上の不就学児童と児守のまま就学する児童のための「年長児童児守児童ノ学級編制及其ノ教授法（北海道庁訓令第111号）」を規定した。そして、翌1903年12月に北海道庁令第117号「特別教育規程」を制定した。特に新開発地や季節出稼者の子弟のなかには、移住者の子弟で未就学の児童や家業や児守のために就学できない女子がいたことから、義務教育の機会を与える意味があった。しかし、その実態は、「特別学級¹⁵」による別学教授、半日教授の二部授業、教科目の削減などによるもので、教育の簡便化と低質化は明らかであった。更に、1907年3月の勅令「小学校令」改正による義務教育年限延長に伴い、1908年3月には北海道庁令第22号「特別教育規程」を定めた。学級編制は、小学校令の改正による就学期間が四年制から六年制となったことから、多級学校においては単級式編制が標準となった。一方、僻地などの小規模学校では、多級学校が成立することにより、「単級編制」と「複式編制」が多くなった。すなわち、傍系教育における教育制度上からと学校組織編制上から「単級・複式学級編制」による教育形態が成立¹⁶したのである。1913年7月には、「小学校令施行規則中の改正」第35条第2項により、「三学級二教員制」が取り上げられるようになった。この規定は、「土地ノ情况ニ依リ学級毎ニ本科正教員一人及準教員一人又ハ三学級毎ニ本科教員二人ヲ置クコトヲ得」とするもので、複式学級編制の実態に合わせたものであった。

1916年12月に北海道庁令第84号「小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規程」、同第85号「特別教育規程」改正が訓令された。この規程により、従来の「教育所」の名称は「尋常小学校」と改められた。しかし、教科目・程度・設備・教員配置については、従来どおりの簡易で低質なもので良いとされている。この規程は、「単級編制学校」に適用された。このことから、前節で論述したように、北海道における義務教育施策は、開拓使時代に構図された傍系教育行政が推進された。開拓地の生活に及ぼす経済的負担や労力を軽減するために、学力の向上よりは形式的な就学機会の均等を図ることにより、就学歩合の向上をめざすものであった。この教育行政構図による所産は、形のうえでは僻地学校と普通小学校との落差を解消したが、教育内容・方法は簡易で、しかも平易な教育、簡便で貧弱な施設・設備、教員の資質の低さ等による傍系教育は存続するのである。

第一次世界大戦時の北海道は、移民も増加して、奥地開発などによる産業開発が進んだ。しかし、戦争の終了とともに世界経済の不況の波及、農漁業生産の低下は、市町村の財政を圧迫したため、教育の振興発展にも影響を与えた。1918年3月には、国の経費節約を実施するための法律第18号「市町村義務教育費国庫負担法」が公布された。北海道庁は、1929年3月には、北海道庁令第21号「拓殖費教育補助規程」を制定した。これは、新移住地において「特別教育

規程」により設置した尋常小学校と特別教授場の教育費に対して、補助金を交付する規程である。この規程は、1931年2月と1936年7月に追加改訂された。これらの規程により僻地を含む新移住地は、学校新築、増改築、移転などについて拓殖費の補助を受けることが出来るようになった。

北海道庁は、1931年4月の「国民学校令」施行を前に、同年3月庁令第24号により「特別教育規程」を廃止した。これは、北海道特有の教育規程として、1908年制定・施行されてきた教育の法制に終止符を打ったことを意味する。北海道特有の傍系教育形態である「特別教授場」は、「国民学校分教場」と改称された。1937年7月に日華事変が勃発した。そして、次第に戦時体制下教育が強力に進められていった。国民学校の義務教育8年制の原則は、修業年限の短縮による傍系教育にも終止符を打つことになった。しかし、僻地性と僻地学校が解消されたことではない。

北海道庁は、1941年1月14日発行の『北海道公報』に「昭和16年僻陋地指定校」353校を指定した。これは、全学校数1,802校の約20%に当たる数である。

「僻陋地指定校数」（『北海道公報 1941年1月14日』より再掲）

区分 地域	学校総数	僻陋地校	(同分教場)	(特別教授場)	僻陋地校比
札幌市	22	0			0.00
函館市	24	2			8.33
小樽市	26				0.00
旭川市	12				0.00
室蘭市	13				0.00
釧路市	10	1			10.00
帯広市	5	3			0.00
小計	112				
石狩支庁	117	21	4	1	17.95
渡島支庁	105	10	1	1	9.52
空知支庁	216	12			5.56
上川支庁	113	20		6	17.70
檜山支庁	58	14		1	24.14
後志支庁	127	36	4	5	28.35
留萌支庁	106	28		1	26.42
宗谷支庁	79	41		8	51.90
網走支庁	214	31		10	14.49
胆振支庁	86	13	1	1	15.12
日高支庁	62	13		8	20.97
十勝支庁	202	29		6	14.36
釧路支庁	116	28	1	2	24.14
根室支庁	89	54		9	60.67
合計	1,802	353	11	57	19.59

2.3.2. 僻地学校の教授法の特質

北海道の教育内容・方法の特質は、前節2.2.で論述したように、「実利勸業主義」と「生活主義」ととらえることが出来る。従って、僻地学校の教育内容・方法も例外ではあり得ない。僻地学校の教育は、つとに「教師の質」に左右されると評されている。それは、単級・複式編制

教育（以下「単級複式」と略記する）は、学級構成員の年齢や学習能力の程度が異なるために、教授が複雑で困難であることを物語っている。単級複式編制学級の教育は、教師の「教授技術」、すなわち、「教授法」の巧・稚拙にかかっていることになる。本節では、僻地学校における教授法の特質に焦点を当てて論述する。

僻地学校における学校経営は、教師の学習指導と生活指導の学級経営能力をいかに発揮させるかが課題となる。学校経営の方法は、「校則」を制定して、それに基づいて運営されるのが通例であった。三県時代の校則は、県により教場規則、教場参観規則、授業料規則、入退学規則、生徒心得、裁縫場規則等として統制されており、それによっていた。学課課程は、開拓時代には正則と変則の差異が明確であった。三県時代には、各学校は県制定の校則、教則、教科用図書等により、各学年の学科目及び教授内容は統一されていた。三県時代には、僻地学校でも特別な教則は適用されてなかったのである。

単級学校の編制や単級教育の理論は、松浦秀雄（1963.3.^{#17}）や榎本守恵（1990.9.^{#18}）によれば明治20年代ドイツの単級学校の影響を受けたとされる。単級教育理論を著した著作として、松浦と榎本が共通にあげているものは、高等師範学校附属小学校訓導である黒田定治の「僻地教育（『講座教育学IX』）」、『単級教授成績報告（1888）』、『単級学校の理論及実践（1896）』、『単級教授法（1902）』である。榎本は、他に木場貞長の『日本独逸合級小学校（1887）』と山田邦彦の『単級小学校（1888）』をあげている。これらの著作から、この当時、単級教授法が教育界の課題として取り上げられていたと考えられる。

文部省は、1891年11月に「学編制等ニ関スル規則（省令第12号）」を、同年同月に「尋常師範学校附属小学校規程ヲ定ムル事（省令第26号）」第3条により、全国の尋常師範学校附属小学校に「単級学級」の設置を命じている。

北海道では、既に1887年に簡易科が設けられており、1892年には北海道師範学校附属小学校に単級教授のための単級学級が開設されている（北海道教育大学附属小学校『百年史』p.43. 1986.11.）。これらのことから、1887年当時には、「単級複式教授法」の実践研究が進められていたと考えられよう。

1893年に北海道師範学校を卒業した牧口常三郎は、この単級教育に大きな成果を上げたが、彼は後に『人生地理学（1903.7.）』を著し、創価学会の創設者として著名になった。その牧口は、北海道尋常師範学校附属小学校単級主任訓導として、1895年に文部省が開催した「単級教授法講習会」を受講している。そして、牧口による「単級教授講習筆記大要」と題する口述筆記録が『北海道教育雑誌（36-47）^{#19}』に掲載された。牧口の記録の中に「第三章 時間割 第一 学科の組合せ一般につきて」の項目があり、教科組合法について、一、同時同科同程度 二、同時同科異程度 三、同時異科異程度の三種に区分している。第一の「同時同科同程度」の方法は、「各組に不適当なる教授をなさるを得ざるの失あり」として、単級教授法としては欠点があると評している。第二の「同時同科異程度」の方法は、「生徒は学科同一にして趣向同一なるを以て各組注意を他に奪わることなし」として、有効であるとしている。第三の「同時異科異程度」による方法は、「教師の手数を要する多きものとすくなきものを組み合わせるを得る」が、教師の勤労分配に課題があるとしている。結言には、単級教授法とは、学力年齢等の等差ある一団の生徒を一人の教師にて教ふる場合には如何なる方法を以てすれば最も教育上成功あらしむるを得べきかを研究することである。教育上最も有効な教授法とは、「教師の勤労を適当に各組に分配することと、生徒を

しいて適当に時間を徒費することなく学習するを得せしむること」である。そして、最後に、単級教師の備えるべき資質について、「権威・決断・熱心・秩序・礼讓・慈愛」の六項目をあげて説明している。この記録からは、単級教授法は、「同時同科異程度」組合法と「同時異科異程度」組合法の二つが有効であるとされている。前者の組合法は、ある同一の教室内で、各学年共通の教科目を同一時間帯で扱い、内容や程度は学年や児童の学習能力に応じたものを教授するもので、いわば、「年齢と学習能力差に応じた教授法」である。後者の組合法は、同一の教室内で、各学年毎の教科目は異なり、その程度も学年や児童により異なる内容を教授するもので、前者よりも一層徹底した「個人差に応じた教授法」である。劣等児等の救済は、この単級教授法と学級編成法とを組み合わせせて試行されたのである（後述）。

北海道教育会の機関誌『北海道教育雑誌』を通覧すると、単級教育の経営や教授法に関する論述が盛んに見られるのは、1899 年ごろに始まり、1912 年に入ると教育内容・方法に関する研究論文が目立って多くなっている。

北海道師範学校は、農村の児童教育の実際について実験研究し、しかも、教生指導を行う意図から、1908 年 4 月から札幌区郊外の藻岩村圓山尋常小学校を代用附属に指定した。圓山小学校は、単級と複式編製の学級を編制して、単級及び二部授業の比較研究を行った。その結果は、『北海之教育（182, 185）』、『北海道師範学校一覧（1911 年度）』に掲載されている。後者には、研究成果として、次のように記述されている。すなわち、「二部教授ニ在リテハ（中略）助手使用法自習時間利用法等ノ成績益々良好ノ域ニ進ミツツアリ（中略）単級ニアリテハ前年度マデ踏襲シ来レル編制法ヲ改メ二部教授編制法ノ長所ヲ採用シテ特ニ自習時間ヲ設定シ各教時ニ於ケル直接教授ノ組織ヲ減少シ以テ教授力ノ徹底ヲ図ル方法ヲ採リ（中略）其成績ハ極メテ良好ニシテ学力ノ進歩著シキモノアリ（後略）」とある。二部教授と単級との比較では、学力面ではどちらとも優劣つけがたく、訓育では単級の方が稍容易であるとの結果だとしている。教授法としては、教科目の組合せによる時間割の作成、上級生や優等生によるアシスタント活用法、自学自習法、自習時間の設定などにより個別指導と全体指導を組合せたものである。その指導技術は、複雑で困難であるだけに、教師の指導技術の力量が問われるものであった。

尚、本論（Ⅲ）の 4.1.1. において、圓山小学校の低学年の劣等児等の複式学級編制について特別教育として扱っている。

北海道における劣等児等の特別教育は、学級編成上の実験研究として取り扱われているところに特質の一つがあることを特筆しておく。ここに「単級複式編制教育」と「特別学級編制」の接点があることに注目したい。

牧口常三郎の報告した三種の組み合わせ教授法は、1911 年頃には名称が「学科配合法^{註20}」に変わり、1. 同時異科法、2. 同時異程度同科法、3. 同時同程度同科法と名づけられている。

単級複式教育法の実践研究は、各地に設立された教員の研究連絡組織である教育会を中心に深められていった。その研究成果は、それぞれの機関誌等に次々に発表されている。又、単級複式用教科書が編纂された。その主なものは、『尋常小学単級修身訓（金港堂 1900.）』、『尋常単級修身教本（集英堂 1901.）』、『尋常単級国語読本（集英堂 1901.）』、『高等単級国語読本（集英堂 1901.）』等がある。

こうして、僻地学校における単級複式教育は、異年齢異程度の児童の教育を効果的にすすめる教授法を中心として、一つの教育体系として成立されていった。一方、僻地学校の教育は、実利勸業主義により開拓地の生産増強に役立つ実業科教育を主要課程として、農漁村の生産と

結合させた生産教育を展開していった。僻地学校の教育は、年齢・学力差のある児童を効果的に教授する教授法と開拓生活に直接結びつく生産教育とを、二つの特質として形成されていくのである。

大正年代になり、中央の新教育思潮は北海道でも導入され、単級複式編制教育実践家を刺激していった。そして、画一教育への批判、個性尊重の教授の提唱、児童の自主性を重んじる自学自習の奨励など自由主義的教育論に基づく実践を展開していった。

1931年10月に北海道庁長官に就任した佐上信一は、僻地教育の振興に対して意欲的であった。それは、1932年10月の「視学会議」や1933年2月の「全北海道支庁市視学・師範学校長並に師範学校附属小学校主事会議」等での長官訓示に如実に現れている。その訓示の中で注目されるのが「愛郷心の育成」がある。佐上長官は、北海道全体の教育の成績を上げるためには、全体の76%以上を占める単級複式教育の振興にあるとの考えから、小学校教育において実業補習教育を盛んにすることだと力説している。佐上長官の実業補習教育論は、単級複式教育は開拓の第一線で活躍する人物の養成に必要欠くべからざる機関として位置づけ、開拓現場に役立つ実業補習教育こそ、愛郷心を育成する方法なのである。又、彼は、優秀な教員の育成施策にも力を入れ、1933年6月の「師範学校長・教頭・主事会議」において、「附属小学校は単級複式教育に役立つよう、その機能を發揮すべきだ」と訓示²¹している。そして、1933年4月に札幌師範学校代用附属平岸小学校と旭川師範学校代用附属神居小学校に農村教育学級が、1934年4月には函館師範学校代用附属茂辺地小学校に漁村教育学級が設置された。各小学校の教育方針を次ぎに概説する。平岸小学校は、「全村教育教授実績向上のため、教材の作業化単純化により、自学に適應せしめ、学習様式の自学化と環境の自学的経営により学習を自動化し、(以下省略)²²」とある。神居小学校は、「教育に関する勅語の聖旨を奉戴し、(中略)至誠一貫勤労を愛好し互助奉仕の精神旺盛なる児童を育成するとともに、(中略)本村文化の向上と模範村建設の根幹培養に寄与せんとす²³」とある。神居小学校台場ヶ原分教場は、代用附属の単級教育研究を分担した。台場ヶ原分教場の教育は、教授の準備を周到に行い、教授上においては、自学自習の指導では自習時間、学習進度表による自習、学習の仕方の指導、間接指導(自動作業)に留意し、一斉指導については「一斉即複式の指導」と銘を打って、学習の多角化をはかっている。又、個別及び分団指導、練習発表等も実践している。茂辺地小学校の経営方針は、「国民教育の重大職責を十全して、教育報国の実を致すと共に小学校教育の実践的研究に専念する²⁴」とある。これらの教育方針には、戦時体制下の教育思潮が顕現しているものの、単級複式教育の教授法の原理原則である、「学習教材の作業化と単純化」、「自学自習環境づくりと自学自習の自動化」、「勤労・奉仕教育」、「学習進度表による自習」、「個別指導と分団指導」、「農村建設」、「教育報国」等が盛り込まれている。

北海道庁は、単級複式教育政策が行き届いたと見なしたのか、1932年10月に全道を四方面に分け、各会場二日間の日程で「単級並複式編制教育研究会」を開催した。その成果は、翌年10月に『単級複式編制教育研究録²⁵』として刊行された。第二回研究会は、1933年10月19日から29日までの間に道内4部会に分けて、各会場二日間日程で開催された。第三回研究会は、道内の4部会で1934年9月11日から22日までの間に、各会場二日間日程で開かれた。研究発表と討議内容等は、研究集録として第三輯まで発行されている。この研究会が刺激剤となったのか、各地の教育会が活発にこの種の研究活動を行い、それぞれの機関誌に発表している。

先に、佐上信一長官の「愛郷心の育成」論を取り上げたが、昭和初期には農漁村の冷害凶作

克服のための自力更生運動と結びついた全村教育が芽生えた。特に、1931年以來の冷害凶作は、実業教育と郷土教育が結合されて活発に展開されていった。それらの実践論文は、北海道教育会の機関誌等に発表されていることから明らかである。その代表的なものをあげると、次のようなものがある。木村文助（茅部郡砂原小学校）は、「村の教育（『北海道教育』156.pp.19-27. 1931.8, 157.pp.8-19. 1931.9.）」のなかで、「生産発展の教育論こそ村の教育の理論である」として、郷土を基礎にした、経験に基づく教育実践論を強調している。白山友正の「漁村更生策に就て（『北海道教育』188.pp.58-64. 1934.4, 189.pp.24-34. 1934.5.）」では、漁村教育の立場から漁村の自力更生について述べている。竹内鼎（浦河郡荻伏小学校）は、「小学校の実業科指導（『北海道教育』実業教育五十周年記念号 194.pp.124-134. 1934.10.）」において郷土教育を実業教育の立場から論述している。空知郡音江沖里小学校の「純農村学校の経営（『北海道教育』19.pp.75-107. 1934.10.）」、「小学校実業科の指導（『北海道教育』194.pp.108-120. 1934.10.）」では、郷土教育を全村教育と位置づけた実践論を展開している。

単級複式教育の研究は、多学年にわたる多様な学習能力のある児童を成員とする学級集団への学習指導法の開発が当面する課題であった。従って、単級複式教育の研究会は、「授業研究」に主眼がおかれていたのである。研究会では、研究方法としての公開授業、研究授業、模範授業がもたれ、研究内容は、それにもとづく「教授技術と教授案」に関する「授業による、授業の研究」という手法がとられていた。教授案は、体系的な指導は教授系統案にもとづくものであることから、「教授系統案」の作成が実践研究課題であるとされた。

その「教授系統案」の実践例としては、谷村巳之次の「単級複式学校の診断（『後志教育』6-31. pp.22-25. 1937.7.）」がある。谷村は、単級複式学校の特質をふまえた学校経営視点を、「集団社会関連の学級生活」と「単級学級としての調和と統制」に求めた。そして、学習の形態を、児童面と教師面との学習の統合活動として構成する工夫をした。すなわち、児童面においては、「自発活動」、「共同性」、「確実化」に主点を置き、教師面では、「学習の信頼」、「工夫利用」、「徹底化」により、両者の学習活動と教授活動の相互作用による効果を期待したのである。更に、教授系統を三つの学習様式の基本的支柱に分類して学習の創造的深化を図ろうとした。それは、独自学習（自学学習）⇒分団学習（相互協同学習）⇒学年的協同学習（統一的補導学習）の三つの学習様式を段階的系統的に、しかも、児童と教師による活動統合により進めるものである。要するに谷村の「教授系統案」のねらいは、児童と教師が「教児共流」として結合することにある。一連の研究物からみると、この谷村の教育論を支えた思潮的背景には、自然発生的教育環境に育つ単複学校論、集団社会関連の学校共同生活論、学校・家庭・社会の一体化による全村教育論等の立場があったと考える。しかし、この論証は他に譲る。単級複式学校における授業研究は、教授案の作成と時間割の編成が重要な論議の焦点であった。その中心的論議は、教材の組合せ論である。教材の組合せについては、体練・芸能関係の教科は「同時同教科同教材」的組み合わせに、修身・理科・裁縫等の教科は単級複式教授の中心である「同時同教材異教科」的組合せ法が定着したと見られている。教授時間割編成は、教科の時間割と時間配当とは学年の組み合わせ（学級編制）と教科・科目の組み合わせに関係する重要な問題である。更に、教授の形態を「同時同教科同教材」にするか、「同時同教材異教科」とするかによって授業時間の配当に異なる工夫が必要であった。ともあれ、この当時には、この合科・統合的な教授の形態は、僻地学校を含む単級複式学校の教授法として定着していった。そして、劣等児等の特別教育の教授形態へ影響を与えたのである（後述）。

1937年7月の日華事件勃発を契機に、教育もまた戦時体制下におかれるようになった。戦時体制下の教育は、教育目標の統一と教育内容・方法の画一化へと傾斜していった。1931年に国民学校令が施行された。北海道の傍系教育は、修業年限の延長により終止符が打たれたが、僻地学校の児童に対しても国家有為の人材を育成するという責務が課せられた。又、教育内容については、それまで分科していた学科課程が五教科に統合され、科目は分節された。これは、一面では単級複式教育において取り組まれてきた「合科・統合」的な考えに似かよったものであった。北海道庁は、1939年11月「国民精神総動員北海道委員会規程」を制定して庁達するとともに、総務部に「国民精神総動員課」を設置した。そして、道民精神の高揚と拓殖の振興というスローガンのもとに戦時下教育を推し進めていった。

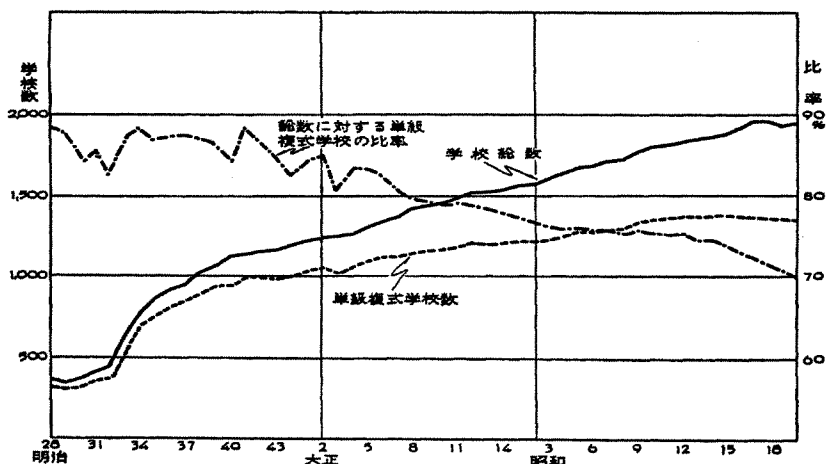
しかし、単級複式教育の実践研究は、国民学校令施行後盛んになっていった。1941年9月と10月には「北海道四師範学校国民学校共同研究会」が、1942年10月には「北海道単級複式四師範共同研究会」が、1943年8月には「単級複式国民学校教育研究会」が相次いで開催された。1943年には、北海道庁学務課内に「北海道単級複式教育研究所」が設けられ、翌年から事業が開始された。初代所長には内政部長井田完二が兼務し、主事には函館師範学校附属小学校訓導中村彌四郎が就任した。後述するが、中村訓導は、同校の劣等児等の特別学級を10年間担当した教師である。北海道庁長官坂千秋は、1943年2月に単級複式学校経営の実状視察を行うなど、この教育の育成・指導に努めた。1944年1月には、北海道庁申学第7号「単級複式教育研究指定学校設置ニ関スル件」により、全道14支庁に単級複式学校が各一校指定され、複式には三、四学級が指定された。そして、1945年6月には、北海道庁主催による「単級複式教育研究指定学校協議会」が、空知・釧路・渡島の三会場で開催されている。同年4、5月には、全道各地において、北海道庁主催の「単級複式教育講習会」が行われている。このように、北海道庁による単級複式教育の育成・指導は、研究会、協議会、講習会等の一体化によりすすめられたのである。

北海道の単級複式教育研究は、当初の牧口常三郎が口述記録を報告した1895年当時と比較すると、国民学校令施行に伴い、その性格を変質させている。それは、前述の「北海道単級複式四師範共同研究会」の開催方針を見れば明らかに相違が分かる。すなわち、「単級複式国民学校ノ教育ハ本道国民学校教育上重要ナル位置ヲ占ムルモノニシテ之ガ経営ノ指標ヲ明カニスルト共ニ農山漁村教育ノ實際研究ヲ為サン」とある。これは、国民学校教育の経営の指標を明らかにする目的と農山漁村教育の實際を研究する目的をもった性格である。牧口が講習会で学んできた単級複式教育は、学習効果をあげる教授法の研究にあった。単級複式教育は、確かに興隆を極めているが、国民学校における農山漁村教育研究が顕現して、本来の児童の学力向上を目指す「教授法」の研究が影を潜めていったのである。

「学制」第25条の村落小学校規定に端を発した北海道における僻地学校の成立と発展は、傍系教育体系化の過程とみなすことが出来る。その特質は、単級複式編成組織、教育の内容の卑近生活化と程度の低下、学校施設・設備の簡易化、教員資格の簡便化等に顕現されている。

教育組織は、1886年5月の文部省令「小学校ノ学科及程度（第8号）」、同訓令「小学簡易科要領（第1号）」を受けた北海道庁令「小学規則及小学簡易科教則（第16号）」により、単級学校を成立させた。これは、小学校の在学児童の年齢・学年・性別・学習能力などを無視した機械的な編成による教授を意味していた。1891年11月には文部省令「学級編成等ニ関スル規則（第12号）」は変則小学校からの規定により、単級学校と多級学校の区別がなされたが、北海道

「小学校数及び単級複式小学校の比率の推移（北海道教育史全道編三 p.393. より引用）」



は単級学校の割合が大きかった。1880年代には、単級学校と多級学校が成立したが、名称は単級であれ、多級であれ、一学級の編成組織が多学年による場合は複式編成であるから、「単級」で、しかも「複式」編成である。1895年3月には、第二類小学校が出現し、僻地性と単級複式編成による傍系教育が成立していった。この傍系教育の学校を一層増加させることとなったのは、1898年2月の北海道庁令「簡易教育規程（第11号）」である。この規定は、その後度々改正されて、1908年3月の「特別教育規定」へと接続され、傍系教育体系が出来上がっていったのである。

僻地学校の教育内容は、簡易主義・地方主義のもとでの実利勸業主義と生活主義により構成された。単級複式学級の構成員は、年齢・学年・性・学習経験・学習能力・学習適性などの異なる60名以内の児童である。その教育方法は、「単級複式教授法」と名づけられ、児童の「個人差や能力差に応じた教育法」であった。単級複式教授法は、複雑で、しかも、時期的な変遷もあるが、方法の原理は「各教科の組み合わせ法」、「教授時間配分法」、「学習グループ編成法」の三つがあった。具体的には、初期においては「同時同教科同程度」法から「同時同教科異程度法」と「同時異教科異程度法」と呼ばれて実践され、検討されていた。単級複式教授法は、大正年代における新教育思想と相まって、普通教育に対する画一教育批判による個性尊重の教授、児童の自主性の伸張などを標語として創意工夫されながら展開されていった。しかし、北海道の教育行政は、僻地学校の教育環境の不備を改善することなく、その不備を補う方策を教授法の研究開発に求めたことを看過してはならないと考える。北海道庁は、単級複式教授法の研究開発を師範学校附属小学校に求める共に、教授法の普及のために道内規模の研究会を開催し、研究資料を作成配布した。この附属小学校での教授法の研究開発の過程において、学級編制上の問題として劣等児等の「特別学級」が試行的に開設され、特別教育が実践されていくのである。

2.4. 初等教育思想と教育実践論の変遷

教育実践という事実行為は、その事実を生起させ、成立させている教育実践論が存在する。この教育実践論は、教育観ないしは教育思想より裏づけらる教育科学理論である。北海道の初

「公立単級複式尋常小学校学級数別学校数（北海道教育史全道編三 p.392. より作成）」

年度 \ 学級数	総 数	1 学級	2 学級	3 学級	4 学級	5 学級	単複式 校合計	単複式 校比率 (%)
1895(明治28)	368	146	106	56	—	—	326	88.6
1896	348	204	71	29	—	—	304	87.4
1897	378	189	87	42	—	—	318	84.1
1898	415	216	90	48	—	—	354	85.3
1899(明治32)	443	219	100	48	—	—	367	82.8
1900	500(615)	265	107	46	—	—	583	87.7
1901	563(228)	278	127	67	—	—	700	88.5
1902	879	575	134	54	—	—	763	86.8
1903(明治36)	923	578	155	76	—	—	809	87.6
1904	976	607	171	68	—	—	846	87.5
1905	1,015	631	174	77	—	—	882	86.9
1906	1,084	645	208	81	—	—	934	86.2
1907(明治40)	1,119	642	206	90	—	—	938	83.8
1908	1,131	556	209	124	55	55	999	88.3
1909	1,152	480	241	136	67	69	993	86.2
1910	1,167	437	265	152	65	63	982	84.1
1911(明治44)	1,193	430	271	167	72	54	994	83.3
1912(大正元)	1,221	421	284	180	84	61	1,030	84.4
1913	1,239	424	304	179	99	48	1,054	85.0
1914	1,254	431	296	169	65	53	1,014	80.9
1915	1,274	399	319	179	103	65	1,065	83.6
1916(大正 5)	1,313	386	336	204	101	69	1,096	83.5
1917	1,352	366	367	195	116	70	1,114	82.4
1918	1,391	352	370	227	98	72	1,119	80.4
1919	1,433	350	378	242	113	60	1,143	79.8
1920(大正 9)	1,454	355	371	235	125	64	1,150	79.1
1921	1,473	348	380	259	102	76	1,165	79.1
1922	1,496	365	378	247	123	73	1,186	79.4
1923	1,522	368	377	263	117	80	1,205	79.2
1924(大正13)	1,527	371	366	266	112	80	1,195	78.3
1925	1,543	367	376	279	112	69	1,203	78.0
1926(昭和元)	1,566	359	394	272	109	83	1,217	77.7
1927	1,585	358	389	278	113	76	1,214	76.6
1928	1,613	367	418	254	115	75	1,229	76.2
1929	1,641	364	412	277	128	66	1,247	76.0
1930(昭和 5)	1,684	387	428	280	121	66	1,282	76.1
1931	1,691	374	436	277	126	67	1,280	75.7
1932	1,709	364	447	279	131	73	1,294	75.8
1933	1,727	357	452	288	134	74	1,305	75.6
1934(昭和 9)	1,773	394	485	263	121	83	1,346	75.9
1935	1,800	391	488	277	124	75	1,355	75.3
1936	1,817	416	485	270	128	67	1,366	75.2
1937	1,833	408	491	284	116	79	1,378	75.2
1938(昭和13)	1,845	395	471	305	126	76	1,373	74.4
1939	1,861	393	484	304	126	80	1,383	74.3
1940(昭和15)	1,880—	398	478	315	120	79	1,390	73.9

注 (1)『文部省年報』による。尋常高等小学校の尋常科を加えた。

(2)明治 33, 34 年度の () 内は簡易教育所数。同年度の学級区分には、簡易教育所を含まない。

等通常教育の特質については、前節において、教育行政施策に焦点を当てて論述した。特に、教育内容・方法については、「実利勸業主義」と「生活主義」ととらえた。しかし、各初等教育機関における教育実践は、教育行政施策にもとづいて計画され展開された実態を検証することは至難であり、本論の意図するところではないので他に譲ることとする。

北海道の戦前期における初等教育実践論史研究は、筆者の管見にもよるが、本論執筆の時点では見い出すことが出来ない。本間末五郎の『教育思潮(『北海道教育史 全道編一』pp.721-987. 1961.3.)』は、戦前期を創始期・前進期・拡充期・発展期に区分して、中央の情勢に力点をおいた教育思想史を論述している。本間は、中央の情勢を詳しく述べていることについて、次のように説明している。

「中央の教育思想の北海道教育への影響」

北海道は、開拓使設置以来、国費による開拓が主流をなしたため、その事業の進捗にあたっては、中央の情勢に左右されやすく、それにともなつて、本道の政治・経済・文化・社会等の情勢は、その影響を受けるところが大きく、また、道民に中央依存の風習を根強く植えつけることになった。教育の場合も例外でなかった。

本節では、本間の論究に依拠しながら、北海道内の三師範学校が使用した教育実践関係の教科書と教育雑誌に掲載された教育実践論を主資料として概説する。論述に当たっては、北海道における教育実践論と我が国の教育観ないしは教育思想の変遷について、可能な範囲で照合した。

北海道の拓地殖民の使命は、明治新政府の富国強兵主義の一環であることは既述したとおりである。この富国強兵主義は、教育施策においては国家主義教育論となった。そして、国家主義的教育論は、開拓使長官黒田清隆により明確に述べられた。黒田長官は、小学校教員に対して、1879年6月に「農桑現術仮規則」を実施する意図について、殖産興業の実業教育と国家の富強との関係について論告している。

三県時代に入った1883年、改正教育令に合わせて、小学教則が改正された。その時、函館県令時任為基は、改正の趣旨を述べた中で、「人民教育あるが為に施政上に便宜を得しことは未だ其実効を見る能はざるなり」と、教育の実績が進まず、かえって、「生徒は高尚の事のみを唱ひ行は益浮薄軽躁に陥る弊なき事能はず」と評している。そして、「小学教則綱領」を補い、徳育の重視と国家主義の教育を次のように強調した。

夫れ身飾り産立って然して後独立の民となり其義務たる処の租税は遅滞なく納めてこそ始めて民権をも主張すべく権利をも得べきなり是れ之を良民と称すべし此の良民の集合すれば国家以て富強なるべく。(中略)小学校に於ては先の良民を養成することこそ緊要なり。(中略)故に教員たる者尊王愛国の志気を養成し一旦事急なるに際しては身を捧げて国家の犠牲となし国恩万分の一を報じ以て日本国民たるに恥じざるに志気を養成せんこと肝要なり(『函館教育協会雑誌』6.pp.1-7. 1883.2.)

同じく時任県令は、1886年6月号の『函館教育協会雑誌(37.p.1-8. 1886.6.)』に実業愛好の精神を涵養し、国運の興隆に寄与するよう論達した。しかし、政治的、経済的貧困は教育費削減となって教育現場にしわよせされた。

本間末五郎(1961.3.)によれば、北海道における近代教育の出発となったのは、1874年11月に函館鶴岡学校の教員となった城谷成器による、「新教育の授業法・管理法」の講習会である。

師範学校小学師範科の第一回卒業生である城谷は、スコット, M. M. に直接「授業法」の伝習を受け、母校で第二回生の教育を手伝っていた。1875年3月には、函館の官立会所学校が東京師範学校の教則により、モデル校として発足した。以来、城谷を中心に、授業法・管理法の講習が行われたという。1876年2月には、函館小学教科伝習所が会所内に開設され、北海道において本格的に教員養成が開始された。同伝習所は、1879年11月に函館師範学校と改称された。

1880年から1883年当時、「函館師範学校規則(1880.11, 1883.3.)」、「小学教員階級試験規則(1880.11, 1883.3.)」、「札幌県師範学校規則(1883.6.)」に示された教育書名には次のようなものがある。これらは、教育学・教授論・学校論など、英米国で刊行され翻訳された教育原論的著述本が目立つ。

「1880年から1883年当時の指定教育書等」(『北海道教育史全道編一』p.734. より作成)

書名	著訳者名	発行年	備考
小学教師必携	諸葛信澄	1873	
師範学校小学教授法	土方幸勝	1873	
小学授業必携	金子尚政訳	1875	N. Calkin; Primary Economy, 1870
彼日氏教授論	カステール訳	1876	D. P. Page; Theory and Practice of Teaching, 1873
加爾均氏庶物指数	黒澤寿仁訳	1877	N. Calkin; Primary Objects lesson, 1871
平民学校論略	村岡範為馳訳	1880	C. Kehl; Die Praxis der Volksschule, 1872
斯氏教育論	尺振八訳	1880	H. Spencer; Education: Intellectual Moral and Physical, 1869
小学教育新編	西村貞訳	1881	ジョン・ギル著(原著名不明)
教育学	伊沢修二	1882	
倍因氏心理新説	井上哲次郎訳	1882	A. Bain; Manual of Mental and Moral Sciences, 1868
改正教授術	若林虎三郎他	1883	
訳註如氏教育学	有賀長雄訳	1884	J. Johonot; Principles and practies of Teaching, 1873

カステール訳『彼日氏教授論』の原著は、「教授の理論と実際」である。ページ, D. P.は、20数年の教育実践を経て、1844年にはニューヨーク州立オルバーニー師範学校長に就任した教育者である。本書は、通読すると小学教師への实际的な、「天意ハ常ニ体意心ノ三育ヲ齊シク注意養成スルモノ」とであるとする指導書である。その指導の順序と軽重は、身体の健康すなわち「体育」、そして、礼敬修身「德育」の指導があってこそ「知育」、すなわち、智力が伸びるとしてゐる。これは、ペスタロッチの調和的發展の思想を継承した「三育主義」であろう。又、ページ, D. P.は、前述の教授論において、「教育ハ人ノ精神ヲ発動セシメンコトヲ切要トス」と教師の責任を論じてゐる。この論もまた、ペスタロッチの、「人間の有する自然の力は内的な力によっておのずから發展するもので、教育は児童の内部にある自然の力を自発的に發展せしめる作用である」とする、「自発性の原理」にもとづく理論であろう。ページ, D. P.は、従来の詰め込み主義の注入教授を批判し、「皮相ナ誘導尋問」による摘出法に反駁している。そして、望ましい教授法について、次のように述べてゐる。

教師ノ教授ニ熟練スルト称ス可キモノハ能ク生徒ヲシテ他人ノ助クルコトヲ欲セサル氣ヲ振興セシメ且ツ教師ノ弁解ヲ受クルニ先ダチテ再三其旨趣ヲ考究スル心ヲ奮起セシムルナリ

この論旨は、児童の「自発的探究心を奮起」させる教授法、すなわち、「開発主義」的教育論である。「江差講習会の景況（『函館教育協会雑誌』25.pp.30-34. 1885.6.）」には、函館師範学校三等助教諭斎藤寿蔵が江差管内講習会で教員25名を対象に、『教育学』・『小学教育新編』・『改正教授術』の講義をしたと記されている。『平民学校論』は、ゴータ府師範学校校長ケール、C.の翻訳書である。本書は、ドイツの平民学校、すなわち、国民学校における各教科教授原理及び教授法について、具体的に記述したものである。教授受法の原理は、ペスタロッチの「直観教授」の系列に位置するものである。巻末には、単級学校の紹介がある。北海道の初等教育は、単級複式編制による学校が80%以上も占めていたことから、北海道の師範学校の教科書として好著であったと考える。直観原理による具体的な教授法として提唱されたのは、「単語問答」や「庶物指数」である。黒澤寿仁が翻訳した『加爾均氏庶物指数』は、カルキン、N. A. の「Primary Object Lesson」である。黒澤は、「庶物指数」について、「児童ヲ教授センニハ先ツコレニ物品ヲ与ヘテ目撃手持シ、漸ク其才力ヲ暢発セシムヘキコト」と訳している。本書の緒言に記されているように、この教育原理はコメニウスとペスタロッチの論著によっている。庶物指数は、五感を働かし、経験的事物に即して学習を進める近代的教授法の一つであった。庶物指数の方法は、人間の自然な発達順序にもとづくもので、自然科学的心理認識の方法とも関連する。その科学的方法是、事実の観察による具体的な観念の把握、個々の観念を表現する言辞の附与、観念相互の異同の認識、観念の比較総括による体系化、その応用的言語表出の五段階に分かれている。1883年には、札幌師範学校が開設され、教科書として『加爾均氏庶物指数』が採用されている。

東京師範学校校長諸葛信澄の『小学授業必携』は、開発主義・実物教授・自主主義的教育観で論述されている。函館師範学校は、1881年4月に『実物科教授法』を教授科目としたと記されている（『函館師範学校第一年報上』p.204）。

1885年、内閣制が施行され、初代文部大臣に森有礼が就任した。森文部大臣の基本的な教育観は、後に井上毅が評したように「国体教育主義」であった。森大臣の国家主義的教育施策は、「小学校令」により進められていった。1888年に改訂「小学校令」が勅令により公布された。これによって、勅令主義による教育の中央集権の行政が確立され、戦後の「教育基本法」の成立まで続けられた。小学校令では、道德教育、国民教育という立場が鮮明にされた。明治以来の欧米万能主義的教育政策の行き過ぎを是正する反動文教政策がすすめられていった。それらの主なものには、1879年に「教学大旨」、1882年の「幼学綱要」・「軍人勅諭」、1890年の「教育勅語」、1891年の「教育勅語衍義」等である。北海道では、1893年尋常師範学校の教科書として『教育勅語衍義』が採用されている。

1886年には、北海道庁が設置され岩村通俊が初代長官に就いた。岩村長官は、開拓優先のダンピング教育政策を進めた。北海道の初等教育は、国体教育主義に添いながらも、教授法を中心に質的向上を図る機運が出てきた矢先の教育軽視施策は、「教育の暗黒時代」を生みだしていくのである。その施策は、度々見てきたように、教育の程度を下げて、ほとんどの学校を簡易科に切り替え、実利勸業主義教育と生活主義による教育である。

1887年から1894年当時、「北海道師範学校教科用図書(1886.12, 北海道庁甲第14号)」,「教員検定用参考書(1897.7. 北海道庁告示第55号)」,「北海道尋常師範学校教科用図書(1893度)」に示された教育書名には次のようなものがある。これらは、教育論、教育学、教授学、学校管理論など翻訳ものもあるが、我が国の教育学者や心理学者による原著本が目立っている。

『1887年から1894年当時の指定教育書等』（『北海道教育史全道編一』pp.775-776.より作成）

書名	著訳者名	発行年	備考
教育学	伊沢修二	1882	
改正教授術	若林虎三郎他	1884	
訳註如氏教育学	有賀長雄訳	1883	J. Johonot; Principles and practies of Teaching, 1873
我氏新式教授術	本荘太一郎訳	1891	C. DeGarmo; Essentials of Method, 1889
麟氏教授学	有賀長雄訳	1891	F. W. Lindner; Allgemeeine Unterrichtslhre,, 1886
実験教授論	松本貢他	1892	
新式教授学	国分寺新作他	1892	
根氏教授法	能勢栄訳	1892	J. G. Compayre; Cursde Pedagogic Theorique et
根氏教授論	能勢栄訳	1893	pratique, 1885
普通心理学	矢島錦蔵	1890	
学校管理法	峰是三郎	1892	
実用教育学及教授法	谷本富	1894	
萊因氏教育学	能勢栄訳	1895	W. Rein; Padagogik in Grundriss, 1893
応用心理学	湯本武比古	1895	
倫氏教育学	湯原元一訳補	1893	F. W. Lindner; Allgemeine Rrziehungsslehre, 1890

前述したように、ジョホノット、J.の翻訳書である『如氏教育学』、『訳註如氏教育学』は、北海道師範学校の創立当初に教科用図書として採択され、三県時代から道内に普及していたと思われる。道庁時代に入り、岩村初代長官による教育方針が、「日常近接の教育」、「実利勸業的教育」に切り替わったことにより、「実用主義的教育論」の本書は大いに普及していったと考えられよう。明治の初期から10年代頃までの教育論は、英米仏中心の自由主義や実利主義が主流であったが、1880年代頃から国家主義体制が敷かれるようになった。1882年伊藤博文の欧米回遊を契機として、国家の方針は英米の実利主義から独逸流の国家主義に改められた。従って、政治・軍事・思想・哲学なども独逸的なものへと改革されていった。1887年、ハウスクネヒト、E.が東京帝国大学文科大学の教育学教師として招聘された。彼は、ライン・ケルン・リントナーらのテキストに即してヘルバルト派教授学を講義した。そこから、谷本富・本荘太一郎・稲垣末松・岡田五兎・湯原元一らの教育学者が育った。

北海道尋常師範学校は、1891年に『麟氏教授学』・『我氏新式教授術』を、1892年に『普通教育学』を、1894年に『教育学要綱』・『萊因氏教育学』を採用している。又、1897年度の教員検定参考書として『新編教授学』・『麟氏教育学』が指定されている。これらのことから、北海道には1890年代にヘルバルト教授学論が入ってきたと言える。湯原元一の『倫氏教育学』は、全国の師範学校で採用され、15版も重ねた。ヘルバルト教育学が盛んに取り入れられた理由について、本間末五郎(1971.3.pp.783-787.)は、次の五つをあげて解説している。すなわち、一 徳育の重視、二 科学的教育学の主張、三 教授法の改善、四 教師本位主義、五 新しがりやの日本人の伝統的傾向の五つである。北海道尋常師範学校教諭の岩谷英太郎の「教授術」の口述筆記は小林伝三郎により『北海道教育会雑誌(1892-1893.12.)』に連載されている。岩谷は、教授の範囲を技芸的教授と教育的教授に区分し、教授目的を知力主義と鍛錬主義に区分して説明している。日常教授の段階については、一 準備作用(生徒ノ注意ヲ把握)、二 復習作用(新旧両觀念ノ連絡)、三 教授作用(新觀念ノ確収)、四 練習作用(觀念ノ位置ヲ整理)の四段

に分けている。そして、教授は、復習・錬磨・教授が交互に働いて展開されると解説する。

1897年代に入ると、ヘルバルト派教育学に対する批判がおこった。1898年に東京高等師範学校教諭樋口勘次郎は、「形式的教育の弊を論ず（『北海道教育雑誌』（69.pp.39-42.））」と題する論文を発表している。そこには、各教科について、形式的教育は効果がないことを批判し、子どもの発達には「活動させること」であると、活動主義的教育論を次のように論述している。

教育の性質は子供の有ち居る力を発達せしむるなり。発達といふ事は凡て活動に伴て生ず。故に発達を望まば勉めて活動を要す。而して活動盛なれば発達亦従て盛んなること常に其度に正比例す。教育と雖も全く然り、善き活動を多からしむれば善き発達之に伴なふべきや疑なし。然らば如何せば能く活動すべき。曰く子供の内部より起る活動即自動的活動を助くれば可なり。諸学科を学ぶにも皆各自に必要なを感じ興味を生ずる時は算術も進み、字も上手になり、筋肉も発達し、特性も涵養せらるべし（『埼玉県 教育雑誌』1898.より転載）

樋口勘次郎は、1899年に『統合主義教授法』を発表して、自己活動主義、児童中心主義の教育を提唱した。1903年の欧州から帰国した樋口は、その翌年に『国家社会主義新教育学』を1905年に『国家社会主義教育学本論』を著し、当時の社会主義運動と関連する教育思想を展開した。1902年4月には、小学校令の一部を改正し国定教科書制度を勅令で定めた。戦局が優位に進展するにつれて、北海道では帝国主義的教育の色合いが増していった。1904年9月の『北海道教育雑誌（140.pp.6-7.）』には、岩谷英太郎が「本道教育上戦後特に注意すべき事項」と題して、次のような主張をしている。すなわち、独立自営の道民の養成のためには、活動的人物の養成、職責尊重の精神の涵養、生徒の特性の発揮、体育の奨励、協同和衷の良習の養成、実業的知識（農・工・商・水・貿易・航海等）の養成、法制・経済・軍事その他の社会的知識に授与が必要であるとしている。

中央では、1906年に谷本富は『新教育講義』を、1907年に『系統的教育学綱要』を著し、自学輔導主義的教育論を展開した。これは、谷本がフランス留学で学んだ、社会学者ドラモン、E.による帝国主義的教育論が基調となったといわれている。方法論としては、児童の生活活動を重視する新教育の提唱であった。要するに、谷本の自学輔導とは、生徒を輔導して自ら学ばせること、すなわち、自学主義・自己活動主義による教授法である。

しかし、教育論や教授論が次々に打ち出されるのに従って、教育現場の授業実践はうわすべりで形式的教授が展開されていたようである。形式的教授への批判を『北海之教育』から拾い上げてみる。日高吉二は、「教育革新の急務を論ず（『北海之教育』175.pp.15-20. 1907.8.）」と題して、形式的教授論を次のように批判している。その要点を摘記する。

教育實際界に於いては、教授は形式に支配され、教師のための教授、法のための教授である。それは、児童のための教授ではなく、教科書中心で、単に知識の注入を本務として、児童の能力を鍛錬しようとせず、児童の力で出来ることまで教師がしているのである。一方では、自治の必要を説きながら、他方干渉を強め、自治に反する方法をとるなど、全く矛盾した教育を施している。児童を主体とした、個性に適応した教育を施さず、学級や学校に児童を適応させようとする、最も非教育的方法を行っている

猪川清は、1907年8月に「現今教授上の最大欠陥（『北海之教育』175.pp.33-36.）」と題して、児童の活動的天性の発揮による個性教育について、次のように主張している。

教室内に於ける児童は死せるが如く眠れるが如し、運動場に於ける勇敢な顔容は何処にか雲散霧消して其陰

をとどめず、彼の活発なる天性、何事かを為さんとするの覇気は何処にか隠れて跡を止めず、沈鬱り茫然たり、それ教育の実績をあげんは彼の個性を尊重し極力之を利用せざるべからず。個性の軌路を馳走せざるべからざるは今更吾人の嘆々を要せずして明らかなり

斎藤忠雄は、1909年4月に「教授の方法的研究と教授段階（『北海之教育』）207.pp.32-39.」と題して、教育学理論と教育実践との関連性の研究が不充分だと次のように指摘した。

学理上の根拠と実際上の運用に関する研究が不十分なため、方法的研究は根本精神を没却する結果となり、段階教授にとらわれて、児童の努力自学によらしむることが少なく、教授が一遍通りにおわって練習復習が軽視され、効果があがらない

明石師範学校附属小学校主事であった及川平治は、1912年12月に『分団式動的教育法』を、1915年7月に『分団式各科動的教育法』を著し、分団式動的教育論を提唱した。及川は、形式的教授法による欠陥を改善する意図から、次のような主張をした。1. 児童の学習動機を惹起すること、2. 題材を動的に見ること、3. 題材の構造法を教授することの三つである。なかでも、題材と教育法との統一的理解の上に立つ題材論が主要な理論であった。及川の題材論は、次のように理解される。学習過程は、先ず児童の要求・興味・問題、すなわち、心理的・偶然的・経験的・現象的なものから出発する。そして、題材の構成、すなわち、児童の経験的・心理的認識から体系的・論理的認識への発展を通じて、児童の学習による満足・充実・解決に至る課程を意味している。この課程のまとまりが「題材の単位」である。このような題材論を基底にして、以下のようなことを主張している。

「為すことを通じて学ばしむ」,「本能動力説に従ひ、児童の学習動機を惹起するを以て、教育の最大機能とする」,「児童をして常に目的ある学習をなさしめ、児童の活動をすべて仕事となすことを主張する」,「教育の目的を生活中におき、人は現生活に満足せず、進んで価値あるものを獲得せんがために努力する」,「感覚的経験の欠乏は危険である。感覚的経験は言語文字算数の内容を充たすものになること」,「知能は生活の道具である」

北海道における分団式動的教育法の研究は、教育関係雑誌を通覧してみても、明らかに空知地方が群を抜いて興隆をみせた。その中心となった教育実践校は、樺戸郡浦臼村聖園小学校であった。聖園小学校の沿革誌には、「大正元年四月一日、動的教育法ニ拠り教授訓練ヲ行フ。大正二年四月一日、動的教育法第二次第三案実施」と記されてる。1914年に同校（校長山内鹿熊）は、『動的教育法原理之研究』を刊行した。空知教育会の機関誌『空知教育』には、空知教育の記者の「聖園小学校参観記（33.pp.15-16. 1913.2, 34.pp.5-10. 1913.7.）」や岩見沢小学校長村上壬平（ペンネーム「嘯淵」）による「動的学習法に関して（44-48. 1914.6~10.）」などの、聖園小学校の動的教育参観記が掲載されている。宮田春平（ペンネーム「硬巖生」）は、「教習に於ける児童の活動配分及調整（40.pp.4-5. 1914.2, 41.pp.5-6. 1914.3.）」、「動的訓練（44.pp.7-8. 1914.6, 45.pp.5-7. 1914.7.）」を投稿している。空知教育会は、1915年8月の夏季講習会に及川平治を招聘して、「各科動的教育法」を講義させている。「聖園小学校参観記」は、聖園小学校の読方教授について、1. 読方学習案、2. 教授の実際、3. 自学主義教授に対する感想から構成されている。その2.「教授の実際」の内容は五項目に分けて授業の様子を記述している。その(3)には、「発表応用は授業時間の大部分を占め児童相互の発問激励に拠り劣等児の救済的確に

行はれ学力の等差甚だしからず」と記されている。又、その三「自学主義教授に対する感想」には、4. 児童の実力査定は此の方法に依りて解決せらる、5. 単級若しくは複式編製の学級にありては特に其の必要あるは勿論なること等の感想が附されている。3.2. に後述するように、1910年代当時の空知教育界では、劣等児の救済、単級複式編制教育への関心が高く、新教育運動の指導者として高名をはせている及川平治の分団式動的教育法は最適な教授法として導入されていったのである^{註26}。

1900年から1912年当時、教育雑誌に示された指定教育書は43冊を数える。その内訳は、「北海道師範学校教科用図書(1900年度)」と「北海道師範学校夏季講習会用参考書(1900.7.)」が27冊で最も多い。他に、「小学正教員検定用参考書(1901.1. 北海道庁告示第10号)」は5冊、「1902年度夏季講習会参考図書(1902.7.)」10冊、「北海道師範学校教科用図書・参考書(1907度)」7冊、「教員検定用参考図書(1910.7. 北海道庁告示第58号)」1冊、「1911年度北海道師範学校教科用図書(1910.6.)」5冊、「尋常小学校教員検定用図書(1913.4. 北海道庁告示第120号)」4冊となっている(重複する)。これらは、教育論がかげをひそめ、実験教育学、実験教授学、単級教授法、教育史、児童・教育心理学、教育学教科書、教育研究法など、我が国の教育学者や心理学者による実践的内容のものが目立って多い。

1906年には、北海道各地に澎湃として結成されていた教育会が統合して、北海道聯合教育会が設立された。1916年10月には、札幌師範学校主催の「北海道初等教育研究大会」が開催されている。本間末五郎(1961.3.)によれば、1899年4月から1918年8月までの20年間に北海道内で開催された講習会は、150会場で34回開催されている。年間平均、7会場で1.7回以上開催されていたことになる。このように、1900年から1918年代には、師範学校の教育学教授、指定教育学教科書による教員検定試験の実施、各地の教育方法に関する教育実践研究、北海道庁・教育会・師範学校による教育研究会や講習会の主催等、北海道の初等教育研究は活気を帯びていたことになる。

明治末期から大正初期頃は、産業・経済が低迷し、政治は混迷していたが、新しい文化や思

「1900年から1912年当時の指定教育書等」(『北海道教育史全道編一』pp.856-859. より作成)

書 名	著訳者名	発行年	書 名	著訳者名	発行年
新編教育心理学	杉山富槌	1900	児童心理提要	村田宇一郎	1902
心理的教授原則	杉山富槌	1899	教育学教科書	大瀬甚太郎	1901
統合主義新教授法	樋口勸次郎	1900	小学校教授法	児島為槌	1902
実践教授法教科書	大橋唯雄	1900	社会的教育学	児島為槌訳	1901
理論実験単級教授法	加納友一	1900	小学教授の原理	山口小太郎	1901
尋高等単級学校教育	加納友一	1900	師範教科教育史	佐々木吉三郎	1901
心理応用実験教授法	石原私三郎他	1900	教授法教科書	立柄教俊	1901
実験五段教授法	育成会編	1900	近世教育史	小泉又一	1901
教育適用児童心理学	樋口長市	1900	教育の心理学	小泉又一	1901
児童心理及研究法	斎藤斐章訳	1900	普通教育学	小泉又一	1901
理論実験学校管理法	多田房之輔	1900	新編学校管理法	鈴木光愛	1901
内外教育史	育成会編	1900	小学校準拠実用教授法	藤井利誉	1912

想が胎動し始める時代であった。武者小路実篤、志賀直哉等による白樺派の文学活動は、1907年の雑誌『白樺』から始まった。白樺派の人道主義は、いち早く大正文化創出の先駆的役割を果たしたのであった。哲学的思想は、明治末期にはドイツ新理想主義がもてはやされていたが、大正期の主流は東西文化の統合吸収をめざす文化主義の方法を提供した新カント学派であった。文化主義の主体的側面を強調すれば、「人格主義」に帰結する。この人格主義の代表的な提唱者は、リップス、T.の倫理学に依拠した阿部次郎であった。一方、西洋文化の急激な流入を背景として、儒教的な修養にかかわって、人間の個性の内面的な完成を意図する「教養思想」が広まっていった。

1913年、北海道は大凶作があり道民の生活は窮迫した。1914年4月、大隈重信内閣が成立した。大隈は、ブルジョア・デモクラシーの思想を国民に浸透させようとして、教育者に向かって、「立憲帝国の国民教育上重要なことは、自由独立の大精神大元気の涵養であり、義務ばかりでなく権利についても十分教えてほしい」と呼びかけた。けれども、政府内のイデオロギーの対立を際立たせたただけであった。1916年頃には、第一次大戦の軍需景気などで農産物の高騰をもたらした。北海道では、豆成金や薄荷成金などが出現したものの、農村の階級分化を一層促進させていった²⁷。そして、教員の生活にも深刻な影響を与えていた。1917年のロシア革命の成立は、世界資本主義の全般に危機的様相をもたらした。国内では階級の対立構造が明らかにされていった。教職員たちは、資本家階級による高等教育偏重政策の是正や教員待遇の改善要求を求める声を高めていった。その直接のきっかけとなったものは、1918年3月に公布された、「市町村義務教育国庫負担法」である。

教員による組織的な要求運動が発生した背景には、国内外の革新思想と労働運動の潮流があったことは言うまでもない。その主な潮流をあげると次のようなものがある。1918年7月には「国際労働組合同盟」の創設があり、全国各地に「米騒動」がもちあがっている。同年高知県の青年教師等が「闡明会」を結成している。1919年に入ると、6月の「教員優遇期成同盟会」による要求大会（不成立）の動き、9月の「足尾銅山」をはじめとする鉱山争議が頻発し、同年11月には「室蘭鉄工組合」が結成された。1920年5月には、我が国初の「メーデー」が東京で開催された。1921年3月には、帝国教育会、教育雑誌記者会による「教育擁護連盟」を結成して、地方教育費整理削減案に反対運動を開始している。1923年5月には、北海道大学と小樽商科大学による「社会科学研究会」が結成されている²⁸。1925年にはいって、北海道各地に農業、水力発電、各職業団体による「労働組合」が結成され、「総同盟」の支部も組織されている。これらの社会運動が興隆していく中であって、教育関係者は、教員の社会的地位の向上と待遇改善等の要求をしかけて結束を見せ始めていった。

1919年8月に、教育団体「啓明会」が埼玉師範学校教師下中弥三郎らにより発会した。同会は、創立宣言によれば、人道主義・人類愛を標榜する教化団体であった。しかし、1920年には、「日本教員組合啓明会」へと脱皮して、労働組合的性格をおびた近代的俸給生活者団体の先駆となった（井野川潔『日本教育運動史』p.168. 1960.9.）。

北海道においては、1919年10月に旭川で開催された「五区小学校長協議会」の議題として「小学校教員組合設立の件」が室蘭区より提出された。その設立の趣旨は次のように記されている。

「小学校教員組合設立の件」

一、目的 教育者の地位待遇を向上せしめ、実績を増進し、以て教育の改善興隆を期するにあり。

- 二、事業 1.教員の地位並に待遇の向上安定を計ること、2.教員の実力増進上便宜の処置を講ずること、
3.教員の充実に図ること、4.教員の救済を行ふこと、5.教育革新の運動機関たらしむること
三、組織 本道各区の小学校教員を以て組織す。
四、維持 本会の維持については一切の経費は会員の負担とす。
但し特志者の寄附金は受けることあるべし。(『北海道教育』15.pp.55-57. 1919.11.)

この議案は流案となり、翌年10月の「六区小学校協議会」において、再び室蘭区から提案された。しかし、趣旨賛成、実行方法困難、熟考を要すとして保留になっている(『北海道教育』27.pp.36-38. 1920.11.)。空知郡大夕張小学校長河野庄八は、『空知教育(1925.10, 11.)』に、「全北海道教員連盟」の結成を提言している。提言の中には、官僚政治家寄りの教育会役員の姿勢を批判して、「教育者の一致団結は教育振興の基礎である」とか、「次回選挙の場合は初等教育界から代議士候補の公示をなし堂々と教育立国の意見を発表し国家伸展の基は教育にありと獅々吼しななければならない」、又、「今後実務者の団体力を以て教育制度を改め教育自身たらしめ教育を全国民の上に来さねばならぬ」などと、教育実務家による教育自治を主張している。

1923年9月の関東大震災は、政治経済に一層の低迷をもたらした。上記のような時代を背景に、北海道第二期拓殖計画は、1924年7月に衆議院で「北海道拓殖促進に関する建議案」が可決され、3年後の1926年11月に成立した。しかし、北海道は、1929年頃になると農業恐慌の影響は深刻となり、欠食児童の増加、教員給料の不払い、教育費の強制寄附などが顕現化した。それに対して、教員の改善要求は増大されていった。1930年3月、各教育会、校長会、北海道師範学校同窓会、函館師範学校同窓会、旭川師範学校同窓会等、北海道の教育関係者による「北海道教育擁護聯盟」が結成された。聯盟結成の声明書には、次のように記されている。

現下教育界ノ憂フベキ情勢ニ鑑ミ本聯盟ハ茲ニ左記声明ヲナス

一、本道ニ於ケル師範卒業生初任給引下ゲハ教育界ノ各般ニ亘リ甚大ナル影響ヲ投ジ教育界ヲ挙ゲテ恐慌不安ニ陥ラシメントス、国家百年ノ大計上誠ニ寒心ニ堪ヘザル情勢ニ在リ、コト教育ノ重大性ニ鑑ミルモ將タ又国策的見地ニ立脚スルモ誠ニ遺憾ノ点尠シトセズ此処ニ於テカ文部当局ニ引下ゲ取止メテ勧告乃至ハ其ノ警告アルヤニ聞ク、此ノ際ニアタリテ道庁当局ハ此ノ公明ナル文教ノ府ノ勧告ニ聞キ教育界ノ現勢ニ鑑ミ宜シク取止メノ寛度宏量ニ出ゾベキモノト認ム

一、町村長会ノ要求ニヨル当分実施ハ教員待遇低下ノ恐アリ慎重ナル考究ヲ要スルモノト認ム

(『北海道教育擁護聯盟の組織』『北海教育評論』51.pp.20-21. 1930.3.)

この声明には、北海道内教育者の大同団結を実現したものの、団結の決意や北海道教育の実現の理想は見られない。しかし、教育の擁護と地位確保の精神は伝わってくる内容である。

1930年8月には、職分主義・機能主義的性格の「全道小学校長会」が創立された。創立宣言と綱領には、北海道教育擁護聯盟の声明を乗り越えた主体的な団結宣言であり、拓殖教育の理念と教育機能の発揮及び職責の貫徹の思想が伺われる。しかし、「教育勅語の聖旨」の奉戴による国民教育の推進を支柱とする教育思想は、教育運動団体としての性格に限界があったことを示すものである。次ぎに、「全道小学校長会の成立」の宣言と綱領を再掲する。

宣 言

今や我国ハ思想的ニ経済的ニ重大危機ニ直面ス正ニ国民総動員各自ソノ職分ニ立チ奉公ニ誠ヲ致スベキノ秋ナリ

就中教育勅語ノ聖旨ヲ奉戴シテ国民教育ノ重責ヲ負託セラル我等教育者ニ於テ然リトス

本道拓殖七十年国弊ヲ費スコト数億而モ未ダソノ半ニアリ拓殖ノ完成ハ固ヨリ財務的投資ニ依ルベキモソノ根本動力タル拓殖精神ノ啓蒙ニ俟タザルベカラズ 我等ハ現下ノ情勢ニ鑑ミ自省自奮固キ団結ノ下ニ内教育ノ刷新ヲ図リ外教育ノ十全ナル機能發揮ノ為メソノ安固ヲ期ス

綱 領

一、我等ハ一層教育勅語聖旨ノ徹底ヲ期ス

一、我等ハ本道拓殖完成ノ為メ教育ノ振興ヲ期ス

一、我等ハ十全ナル教育機能發揮ノ為メ教育ノ安固ヲ期ス (『北海教育評論』56.pp.17-23. 1930.9.)

既述してきたように、明治初期から拓地殖民教育は、実業教育を行ってきている。1912年3月に、北海道庁督学官横山栄次は、「有効なる教授法——勤労学校に関する論争——(『北海之教育』230.pp.30-35.)」と題して、直観教授と作業主義教授法をあげて、生産と教育の関係づけを強調している。更に、作業主義教育について、ケルシェンシュタイナー、G. のアルバイト・シュウレの実用的活動主義とライ、W. A.・ガウディッヒ、H. らのタート・シュウレの陶冶的活動主義を紹介したうえで、1911年の「小学校令」及び「小学校令施行規則」の改正の観点がケルシェンシュタイナー、G. の勤労教育思想に近似していることを説明している。1914年6月には、『帝国教育』より摘録した「学校教育ノ改革の方案トシテノ自由作業(『北海之教育』261.pp.36-40.)」と題する論文には、諸家の学説を引用しながら、書物学校、学習学校から作業学校、活動学校、作用学校への転換を図ることを要望している。そして、自由作業が、児童の創造性、職業教育、自治心と社会性の陶冶、個性の伸長などに有効であると説いている。タート・シュウレは、児童の自己活動を尊重する児童中心主義、現実主義、自由主義、個人主義の教育思想であり、学校を作業学校となし、学習を作業化しようとする新教育運動の一つであった。これに対して、アルバイト・シュウレは、理想主義、国家主義、全体主義に立った国家的公民教育思想として、国家主義的教育施策の一環として進められたのであった。

大正時代は、自由平等、民本主義、自由解放の人間主義など自由主義的教育思想が興隆した。1911年8月の夏季講習会における八大教育主張は大きな反響を呼んだとされている。これらの主張の背景には、欧米流の経験派によるプラグマチズムの自然的自由主義思想と、ドイツ流の理想主義による新カント学派の理想的自由主義思想の二つの教育論があった。当時の北海道で発行された教育雑誌には、これらの新教育思想の紹介論文は散見されるが、筆者の管見にもよるが、教師による教育実践論文はみあたらない。本間末五郎(1961.3.)によれば、1922年に『ダルトン式教育の研究』を著した吉田惟孝は、1925年に小樽市立中学校初代校長として来道した。吉田は、小樽において、100人の生徒を四級に分け、能力別学級編制による実力養成にあたる傍わら、道内各地において、講師としてダルトンプランの解説普及につとめたという。小学校における教育実践例を発掘することが課題である。

体験に基づく教育論としては、堀愛之助の「体験を基礎とせる教育的活動(『北海道教育』89.pp.37-42. 1926.1.)」、「教育以前の考察(『北海道教育』90.pp.26-32. 1926.2.)」がある。

郷土教育については、前節2.3.において僻地学校の実践として取り上げたので略記する。拓地殖民教育は、1909年に策定された第一期拓殖計画を推進することと相まって強力に進められた。特に、熱心な推進者は、函館師範学校の初代校長和田喜八郎であった。和田は、拓殖教育・郷土主義教育を教育経営方針として、学生の実地指導にあたった。この郷土教育は、拓殖中心の北海道においては、開拓地にふさわしい愛郷心・土着心の養成を主眼として地域色

に富んだ教育が進められた。そのような変遷のなかであって、牧口常三郎は、1914年6月に『教授の統合中心としての郷土科研究(1914.6. 二松堂)』を発表した。牧口の郷土科は、1945年代の「社会科」的性格をおびており、郷土科を教授の中心課程とする「コア・カリキュラム論」としてすぐれた実践論であった。郷土教育が、ドイツの郷土教育や文化教育の流れを汲み、労作教育のみでなく、生活教育、合科教育、公民教育、職業教育などの新教育などと結びついたところに特質があった。空知郡歌志内小学校の沢村長三郎は、郷土教育を国家愛護精神の培養を意図する国家主義的郷土教育と、社会認識、生活認識の主張する社会主義的郷土教育の二つがあると論述している。前者による教育は、郷土の個性を阻害し、後者は国定教科書を軽視するなどの実践上の課題があると鋭く指摘して、両者の相互補完論を述べている。そして、従来の教育について、次のように中央集権的画一主義の教育であると指弾して、現実重視の生活教育を提唱した。

同一材料を全国一様に強制し、全く地方郷土の個性を多量に没却し、国民思想を全国画一に統制する中央集権的画一主義の教育である。一個人、一社会人、一公民、一国民として、真に活動しうる人間の養成が教育作業であるならば、地方郷土生活を離れて教育作業はなしえない。(中略)教科書の教材の配列とその内容は、全国どこにでも適合するようで、どこにも適合しえず、児童の実際生活とははなはだしくかけ離れ、教授は事物・事象の実態・実相を離れた、空虚な概念の注入移植に終わり、そのため児童は、事物に対して正しい認識も判断もできない結果になっており、現在思想国難が叫ばれているが、この生活認識を離れた、教育の欠陥性に俟つ処、決して軽くない。(中略)教材は、児童の体験知識の胎整した場所で、凡ての文化がそのまま生々しく存在している郷土に求め、提供されるべきである。かくしてこそ、正しい認識と真の郷土の理解を与えることができ、郷土愛を養い、知情を一元とした処に真の人格も形成されうるのである

(沢村長三郎「国家愛護の精神を培養『北海道教育史 全道編一』p.961-962. 1961.3.)

しかし、沢村長三郎が杞憂したように、北海道性とでも云える実際的事業教育や体験主義の郷土教育は、国家公民教育思想の影響を受けて本来の性格を変質させていったのである。木村文助の全村教育論や沢村の生活教育論に基づく教育実践は、社会主義的なヒューマニズムへと移行し、生活綴り方的な方法をとるようになっていくのである²²⁹。

1935年8月には、坂本亮・小笠原文治郎・小鮎寛らによって、「北海道綴方教育聯盟」が結成された。坂本亮の「北海道綴方教育聯盟史——個の教師の精神発展歴史的な叙述として——(『北海教育評論』56.pp.39-42. 1951.2.)」には、綴方生活台としての北海道性を七つに性格づけて、北海道の教育の全般的な基底としたのである。それは、1.開拓の政治機構と道民の生活機構の緊密整、2.道民としての生活の伝統が浅い、3.文化に対して吸収性と弾力性に富む、4.文化の移行性と浸潤性、5.地域的隔離性とその生活特性、6.生産機構の特殊性、7.自然環境の特殊相の七項目である。1927年8月には、城戸幡太郎を講師として札幌で生活教育に関する講習会が開催された。留岡清男の生活綴方教育批判に端を発した教育学者と教育現場教師との論争は、「教育科学研究会」活動となって止揚されるようになる。しかし、生活綴方運動も教育科学運動も戦時体制のなかで中断されていった。

1920年代には、ドイツのナチズムとイタリアのファシズムが抬頭した。日本は、1931年9月に満州事変、1937年7月に日華事変、1941年12月には太平洋戦争へと戦火を拡大した。そして、国家の方針は、戦争遂行のために国内体制を、非常時体制から戦時体制へとファシショ化、軍国主義化を進めていった。これに協力した教育思想が皇道主義の教育であった。その推

進のために文部行政は、まず、1932年には国民精神文化研究所を設置した。次いで、国体明徴実施機関として1934年に思想局を設置したが、1936年には廃止して、教学局を設置した。1937年には、全国の学校に『国体の本義』を配布して皇道主義の教育体制を強固なものにしていった。

1926年12月には、旭川師範学校初代校長山下直平は、「皇国民族の一大信念（『北海道教育』100.pp.2-8. 1926.12, 102.pp.2-6. 1927.2, 103.pp.2-9. 1927.3.）」と題する論文を発表した。そこには、天孫降臨の精神に発する日本の世界統一の原理が、「王道の実現、目的王国の建設には、純美宏遠なる成国の由来と、正大深厚なる道德的統一の根基とを有する我が神州を措来て他になし」と述べられている。このような日本精神の高揚と日本教育の思潮は、思想対策の強化に伴って高まっていった。1930年代初期に刊行された教育雑誌から二、三あげると、次のような論述がある。『北海道教育』には、1930年7月号の松本景記「昭和日本の教育(143.pp.2-9.）」と同年11月号の石原惣六「日本我の教育(147.pp.2-9.）」の論文があり、1933年1月号には巽悦郎の「我が国体の観念の本質(173.pp.27-30.）」と同年5月号の千葉愛子「日本精神と教育(177.pp.16-22.）」、同年8月号の佐藤文之進「国心——そは国民教育によって育つ——(180.pp.64-69.）」がある。1933年4月に空知聯合教育会は、機関誌『空知教育(202.）」を「日本精神の教育」特集号として編集し、空知の五方面の各代表者の日本精神論と教育に関する意見を掲載している。後志教育会は、『後志教育(3-13.）」1936年7月号に「国体観念と国史教育の再認識」を特輯している。このように、国家主義、民族主義、日本精神が各教育会の教育思想の中核にまで浸透されていった。

デモクラシー思想は、アメリカのデューイなどによる教育の実証的研究法を取り入れた。北海道においても、教育に関する測定調査法や教育心理研究などが研究実践されている。その主なものについて、1921年1月から1940年3月にかけて『北海道教育』に発表された研究論文を拾ってみると、次のようなものがあった。

「主な測定調査法や教育心理研究など」

野瀬憲顕「読書心理の研究(29.pp.30-35. 1921.1.）」、武田一郎「精神検査の実施に関する一般的注意事項(65.pp.20-34. 1924.1.）」、稲穂小学校「操行調査に関する一考察(111.pp.22-28. 1928.4.）」、長堀つゆ「情意不安定性に関する試み(125.pp.32-38. 1929.1.）」、平尾さだ「初入学児童の個性調査(127.pp.68-74. 1929.3.）」、福田由雄「個性及特性調査(130.pp.12-15. 1929.6.）」、杉本益蔵「成績考査の方法に就いて(134.pp.58-62. 1929.6.）」、坂本春吉「児童心意考察の一方面(137.pp.2-14. 1930.1.）」、坂本春吉「児童学習の心理的考察(138.pp.15-19. 1930.2.）」、菅野光子「個性調査の実際研究(141.pp.60-65. 1930.5.）」、高田次郎「尋四児童の心理学的研究(143.pp.43-50. 1930.7, 144.pp.30-43. 1930.8.）」、坂本春吉「学習転移からみた形式陶冶(151.pp.12-17. 1931.3.）」、坂本春吉「形態心理学への序曲(184.pp.27-32. 1933.12, 185.pp.9-15. 1934.1, 187.pp.9-17. 1934.43, 188.pp.10-16. 1934.4.）」、岡本加治郎「教育診断(191.pp.34-36. 1934.7.）」、江尻義雄「個性調査の再検討(222.pp.46-48. 1937.3.）」、築山正次「児童個性観察とその指導(233.pp.8-19. 1938.1.）」、近藤寿人「児童道徳意識調査とその活用(259.pp.38-44. 1940.3.）」

アメリカなどから移入された心理検査や測定調査法は、ガイダンス理論や個別的児童理解と教授法の開発のための手法として教育界に新風をまき散らした。劣等児等の特別教育を志向する教師にとっては、学級編成法や教授法の科学的な手掛かりとして用いられた（後述）。

北海道における教育思想や教育実践論について、本間末五郎は「教育思想」『北海道教育史 全

道編一』のなかで、「いつの時代でも、中央の情勢に左右されやすく、それに伴って、本道の教育の情勢は、その影響を受けるところが大きかった」と述べている。初等教育行政施策が、「簡易主義」と「地方主義」のもとに、「実利勸業主義」と「生活主義」の教育内容・方法により拓地植民教育が展開され北海道教育の特質を形成していった。中央の教育思想は、この特質とは直接的には関係なく北海道に導入されてきたが、その教育の特質を増補するように取り入れられていった。それは、1879年6月の「農桑現術仮規則」による実施を支えた殖産興業の実業教育論、1881年4月に函館師範学校で教授を開始した「実物科教授法」等に代表される。後者の教育実践論は、地域社会生活に役立つ卑近な生活内容を直観的な教授法である「問答法」、「庶物指数」論並びに「実物教授」、「自学主義」による実用主義的实践論である。又、教授能力の未成熟な教師や無資格の教員にとっては、ヘルバルト教育学が全面的に受け入れられたであろうことは想像に難くはない。教育雑誌に掲載された教育実践論の根底には、基礎的な教科内容を注入する知力主義と反復練習により定着させようとする鍛錬主義的な思想が流れていることが分かる。

1904年9月の岩谷英太郎の「独立自営の道民養成論」や1907年の谷本富の「自学輔導論」には、児童の生活活動重視の新教育思想により構築されている。この理論は、単級複式学校の教師たちを引きつけていた。教師たちは、教育環境の不備により、余儀なく単級複式教授を創意工夫しなければ日々の授業は成立しないことから、自学主義や自己活動主義による教授論は自らの授業設計を理論づける有力な手掛かりであった。しかし、教育行政施策の不備がもたらす教育条件を新教育の理想論により改善することには限界があった。日高吉二は、学校現場における形式的教授論と教授活動の実際との隔たりにについて、1907年8月の教育雑誌において批判している。更に、単級複式教授法に魅力的で力強い理論を提示したのは、及川平治の分団式動的教授論であった。1912年12月に弘学館書店から刊行された『分団式動的教育法』は、1916年5月までに12版を重ね1万部以上発売され、広く読まれた²³⁰。北海道の教育関係雑誌には、分団式を取り入れた実践論や実践報告が連載されていることから、現場教師の傾倒振りが分かる。

1911年6月、牧口常三郎は、郷土科を教授の中心課程とする統合中心教授論を発表した。これは、生活教育、合科教育、公民教育、職業教育などを関連づけて、発展させようとするコア・カリキュラム論の前駆的なものであった。1912年3月に、横山栄次は、直観教授と作業主義教授法を論述し、1870年代の殖産興業を支える現業教育論に新たな装いを与えている。

以上、北海道の教育実践現場において、中央から北海道内に導入され論評された教育思想や教育実践論のなかの主要なものを概説した。この主要な教育思想と教育実践理論は、劣等児等の特別教育や特別学級組織論に影響を与えたのである。

2.5. まとめ「北海道初等通常教育の特質と劣等児等の教育」

北海道の初等通常教育の特質は、中央政府主導の拓地植民優先を大義名分とした北海道特例の教育ダンピング政策により形成されたものである。特質を如実にあらわすキーワードとしては、変則、傍系、簡易、低劣、簡便、低質である。その対語は、正則、正系、正規、標準、普通、高質となる。その特質は、教育費、教育施設・設備、就学年限、授業日数・時間、教員のみならず、教育目標、教育内容・方法、教育形態、習得能力と卒業進級認定基準にまで及んでいる。

先行研究者たちの歴史的評価は、次のように要約できる。茨城正取(1893.4.)は、開拓主義教育は教育普及を意図した官保護奨励主義により、規則、学科程度を簡易化し、学校を地域性によって幾つもの変則施設に細分した。そして、農牧漁業等の現術を課したと論述している。吉田元利(1931.4.)は、頗る偏陋の実際に適した教育であった、と評している。土谷全(1930.5.)は、北海道の学校の本体は単級である。そして、地方の状況に適應する速成・簡易な教育を旨とし、どこまでも実際の指導であり、教科書の使用も免除されていたと解説している。關興三郎(1927.11.)は、教育目標像について、道民として生きてゆく力(徳性、知能・体格、農工商の力)の育成をあげている。安藤忠吉(1953.9.)は、教育施策の簡易主義と斬新主義が傍系の教育体系を形成したと結論づけている。山崎長吉(1969.5.)は、中央依存と補助政策から脱皮できない後進性の体質、道民は自力・自主性が薄弱であり、地域格差と生活構造の多様化による内部的二重構造が教育の組織運営にひずみをもたらしていると厳しく指摘している。

筆者は、次の三つの観点と教育思想の浸透状況から検討して、その特質は「教育ダンピング」政策により形成されたと論述した。三つの観点による特質とは、①教育行政施策等における「簡易主義」、「地方主義」による教育、②教育内容・方法における「実利勸業主義」、「生活主義」による教育、③学校所在地の「僻地性」と教育組織の「単級複式編制」による教育である。

これらの特質と劣等児等の特別教育との関係性を検討する意図は、三つある。一つは、北海道における劣等児等の特別教育は、初等通常教育の成立過程と関わりながら成立したとの仮説によって、初等通常教育の成立と発展過程を把握することである。二つには、北海道における劣等児等の特別教育は、他府県と比較して顕現化が弱く、しかも、顕在化も遅れていることの要因を明らかにすることである。三つ目には、劣等児等の特別教育実践の理論的根拠を明らかにすることである。これらの総括は、終章「総論」で論述する。

第2章のまとめとしては、二つ目にあげた、劣等児等の特別教育の顕現化と初等通常教育の特質の関係性について検討する。通常教育の成立と発展過程を特質的に捉えた内容と劣等児等の特別教育の定説となっている教育的特徴とを比較検討する。従って、その検討は、学校における実践資料による実証の手続きがとれないことから、机上における推論の域を出ないために限界がある。

北海道の初等通常教育は、次のような状況にあった。1.施設・設備は簡易で教材は整っていない。2.教育組織としては単級複式編制で、教員の資格や資質に問題があった。3.就学年限は標準より短く、授業日数数や教授時間配当時数も少なく、児童の在校時間も短時間であった。4.教科内容は、国語と算術が中心教科で、他に遊戯・体操・実業科などに限定され、教科書を使用する学校は少なかった。5.その内容は、日常生活卑近のもので、居住地域生活に適應できるものに限定されていた。6.指導は基礎的な事項を反復練習させ、成績不振のものには時間外に補習指導により学力の定着を図った。不就学児童(年長児、児守児童、被傭児童、居留児童等)、旧土人の子弟に対しては、通常学級とは別学の「特別学級」や「特別教授」及び「旧土人学校」により対処していた。この不就学児童のなかには、障害の程度が軽度・中度の劣等児等も含まれていたと思われる(後述)。7.僻遠の開拓部落の単級複式学校は、就学猶予・免除の対象児童を法令により事務的に処理して排除することは出来なかったと推測される。従って、単級複式学校・学級には、軽・中度の劣等児等が就学していたことになる。

劣等児等の特別教育との関係性で最も重要な状況は、「単級複式編制」による教育組織と教育内容・方法である。単級複式編制教育は、2.3.及び2.4.において論述したとおり、北海道の初

等通常学校のうちの80%以上が該当し、その実践をしていたのである。単級複式編制教育は、学年・年齢・性別・学習の習熟度・適性・卒業後の進路などの個別性を考慮した教授法を指導原理としている。個別性を考慮した教授法は、劣等児と優等児による学習分団の編成、教科の組み合わせ、指導時間割配分、二部教授、ゲーリー・システム^{註31}、個別と集団指導の配分など、多様な指導形態を工夫して取り組まれていた。教育内容としては、日常生活と地域社会生活に必要な基礎教科と生活内容並びに将来の生活自立のための実業科目に限定している。教育方法としては、基礎的教科を反復練習により理解させ、実際の生活を通して定着させる生活経験主義的方法である。

このように、単級複式編制教育が展開される学校においては、軽・中程度の劣等児等に対しても相応の指導が可能であったと考える。

我が国の劣等児等の特別教育は、1890年後半から1910年のかけて、「特別学級」の第二興隆期に当たる時期である。各府県は、就学歩合成績の向上という課題は、不就学児童への就学督責による教育を保障することで解決を図ろうとした。その解決方策は、実施の法的根拠を模索しながら、二部授業による特別教授方法や「特別学級」を編成して救済することなどがあった。長野県、群馬県、高知県等は、そのために文部省と協議して、県独自の「特別学級規程」を制定している。そして、「特別学級」を編成して劣等児等を含めた不就学児童の就学を保障している。北海道では、「簡易教育規程」、「年長児童児守児童ノ学級編制及其ノ教授法」、「特別教育規程」等の法制により、二部教授（半日学校、夜間学校、季節学校などに発展した）が実施され、盛んに論議されていたが、劣等児等を含めた不就学児童の救済措置として顕在化することはなかった（後述）。

第二次世界大戦前における我が国の劣等児等の特別教育の主な教育内容・方法について、杉浦守邦（1978.3.）、迫ゆかり・清水寛・志賀兼充（1985.3.）、戸崎敬子（2000.2.）らの研究内容から参照して取り上げると、次のようなものがある。

杉浦は、明治前期には学業不振児の救済として学力向上を図る教育であったが、明治後期から大正期には個性・能力に応じた教育が展開され、昭和期には国民資質の造成と職業教育が主に行われたと述べている。迫らは、劣等児学級が開設された当初は、学力向上を目的に始業前の時間に個人的な指導であった。次第に、教科書の教材を取捨選択して基礎的練習と基礎的観念の樹立を目指すようになり、次いで、ヘルバルトの個人主義的・児童中心主義的教育思想に基づく実践と国家有益な人材を養成・教化する国家主義的教育思想に基づく実践が官民一体となって進められたと論述している。戸崎は、時代を明治期、大正期、昭和期に分けて、次のように概説している。明治期には、学業成績不良児・落第生の学力向上を図るために教育組織や教授法を改善した。低能児に対する教育は、感覚訓練・手工・遊戯・運動等により知力を活性化し、あわせて実際生活への準備教育を行ったが定着しなかった。同じく低能児教育の実践例として、東京高等師範学校附属小学校の初期の実践を紹介している。それによると、基本目標は「自活せしむる人」すなわち職業人の育成におき、技能教科を重視し、直観や実物による特徴ある教育を実践した。大正期には、教育理論や児童研究が進み、児童の個性・自主性を尊重する「新教育」が特別学級においても実践された。そして、職業指導や生活指導を重視した。昭和期には、戦時体制下の教育が進められるなかで、虚弱児学級の開設が急増した。一方、知能検査法・IQ概念の重視、将来就くべき職業を考慮した技能教科の重視による教育が展開された。又、生活と教育の結合、教育内容や教材の生活化の重視による教育法が開発された。しか

し、国民学校令の目的である「皇民錬成」に収斂されるようになり、「特別学級」は戦争の激化のなかでほとんど消滅した。

以上、北海道の初等通常教育の特質を分析検討した。そして、代表的な劣等児教育研究者の研究文献から、我が国の劣等児等特別教育のおもな教育内容・方法の特徴を集約・整理した。北海道における初等通常教育施設である小学校では、教育ダンピング施策により教育環境条件がもたらす僻地性を抜本的に改善することはなかった。従って、教育経営上、単級複式編制教育をすすめるほかはなく、劣等児等の特別教育のために教育組織を別学として組織編成することは不可能であった。しかし、教育ダンピング政策がもたらした教育内容・方法の特質は、劣等児等の学習適性に応じた個別化教育や社会防衛思想による将来の社会自立を目指す準備教育を可能にしていたと評価される。

第2章 註

1. ダンピング dumping は、一般的には採算を無視した低価格で商品を投げ売りすることをいうが、厳密な意味では価格差別、すなわち国内市場と外国市場とで異なった価格で販売することをさす。差別価格という意味の厳密なダンピングではないが、為替ダンピング、ソーシャル・ダンピングと呼ばれるものがある。ソーシャル・ダンピングとは、長時間労働や劣悪な労働条件・社会条件のもとに、生産能率に比べて賃金水準を低位に保つことによって安値輸出をしていることに対する非難のこととして使われる。

障害児教育や福祉の専門領域においては、1980年代後半頃から主にアメリカで、障害児の教育や障害者処遇と関わる用語「投げ捨て」の意味で使われるようになった。清水貞夫は、「中学校進学時のダンピング（『障害児教育改革の展望』p.105. 1995.8.）」のなかで、「小学校時代に障害児学級に在籍した児童が中学校に進学したときに、障害児学級が開設されていないために普通学級にダンピングされることを余儀なくされているケースがある」と使用している。松本了「インクルージョンの理念と実現への動向（『月刊福祉』6. pp.64-69. 1996.6.）」、松本了・山口正和「共に学ぶ（『福祉労働』78. pp.12-26. 1998.8.）」は、次のように使用している。「インテグレーションやメインストリーミングは形式的な統合である。統合の場面での支援はなく、障害児は投げ捨てられた（ダンピング, dumping）ものである」と。このように、特別教育においては、メインストリーミングや REI (regular education initiative: 通常学級主導主義)、更には、フルインクルージョン (full inclusion: 完全一体化) が主張されるなかで、多くの障害児が通常の学級に在籍することとなった。その中には、ただ通常の学級に就学しているだけで、適切な教育支援がなされない児童がいた。このような児童の状態を教育的なダンピングであるとして、批判や反省がなされるようになった。

筆者は、戦前における北海道初等教育行政施策と、それによって展開された教育内容・方法は、道民の義務教育を受ける権利を保障しないものであったことから、北海道教育の特質を「教育ダンピング」と名づけた。この特質は、初等教育における就学歩合向上施策を徹底するために、「劣悪条件」のなかで北海道の子女をして実利勸業的な拓地植民を養成する安上がり教育であった。それは、教育の機会均等の視点からすれば、教育機会の差別的「切り捨て」であり、教育水準の維持向上の視点からすれば、学び・発達する権利を与えずに開拓市場に「投げ捨て」た教育行政そのものであったと考えるからである。又、劣等児等が通常の学級に統合されていたことについては、一定の評価を与えることが出来ようが、「特別学級」等による特別教育が顕現化しなかったことは、とりもなおさず劣等児等のダンピングがなされていたと指摘できる。

2. 岩村通俊の施政一般方針演説内容（『北海道教育史 全道編一』 pp.178-180. 1971.3.）

3. 奨学告諭 今般各村へ筆算教師ヲ被置広ク強化ヲ被施条一同御趣意ヲ聴認シ各子弟共ヲ入学セシメ其親へ嚴重督促致シ可申尤教師タルモノハ専ラ方今ノ時勢ヲ弁ヘ上朝廷御開拓ノ御趣旨ニ基キ自己ノ職業ヲ不失様総テ有用ノ学ヲ務メ急務ノ術ヲ修ムル様可心懸事

一、農夫ハ農業ヲ務ムルハ専要事ナレ共文字ヲ知ラサレハ空シク力ヲ尽シテ収穫少キハ勿論時上ヨリ御触達面モ了解シ難ケレハ不覚科ニ陥リ候儀モ可有之誠ニ憐然ノ至付篤ト此御趣旨ヲ弁ヘ可申事

二、学校ハ村中便宜ノ地ヲ選ミテ村内合力ヲ以テ営構可致事但シ教師ノ宅ニテモ妨ナシ

壬申十一月十八日

開 墾 局

「北海道における校種別初等教育学校数の発達」
(安藤忠吉, pp.340-307. 1955.5. と「北海道庁統計書」により作成)

年度	校種別	尋常小学校	尋常小学校	分常小学校	教育所	尋常小学校 尋常高等	分常小学校	高等小学校	私立小学校	公立計	備 考	
											北 海 道	全 国
1875									16	19	1875-1881年(開拓使時代)は全道学校数	1872年 「学制」の小学校の種類 尋常小学, 変則小学, 女児小学, 村落小学, 貧人小学, 小学私学, 幼稚小学
1876									1			
1877									3	47		
1878									7	79	1878年 村落小学	
1879									3	94	教則実施	
1880									3	133	1880年 変則小学	1879年 教育令
1881									15	152	教則実施	
1882									16	206	公立206校の内訳 正則六年 37 変則四年 168 不明 1	1880年 改正教育令 1881年 小学校教則綱領
1883									12	229	公立229校の内訳 八年制 13 六年制 70 三年制 139 不明 7	
1884									10	254		
1885									10	262		
1886	7	261						3	13	271	1887年 小学簡易科教則実施	1886年 小学校令 尋常・高等, 簡易科
1887	7	252						4	27	263		
1888	13	254						9	36	276		
1889	19	264						9	52	292		
1890	21	276						12	62	309		
1891	30	275						17	74	322		
1892		304				25			47	329		
1893		329				28		1	51	358		
1894									46	369		
1895									41	377	1895年 小学校教則実施(尋常科一類, 二類)	
1896	266	34				54	32	1	30	388		
1897	282	28				66	64	3	31	443		
1898	312	45				78	62	3		500		
1899	330	46	80			85	50	3		594	1898年 簡易教育規定実施	1900年 小学校令改正
1900	379	24	165			95	48	3	27	714		
1901	422	18	228			115	35	4	25	822	1901年 簡易教育規定改正, 教育所設置規定実施	
1902	433	37	296			129	10	7	19	911		
1903	446	27	325			138	23	7	19	966		
1904	475	24	343			139	10	6	17	997		
1905	491	16	368			152	28	7	15	1,062	1903年 特別教育規定実施	
1906	496	30	400			182	13	7		1,128		
1907	493	24	407			214	13	5		1,156		1907年 小学校令改正
1908	554	33	367			212	25	1		1,182	1908年 特別教育規定改正	
1909	592	27	346			206	39		8	1,210		
1910	615	30	328			218	46		6	1,237		
1911												
1912	656	33	324			237	53		4	1,303		
1913	673	34	319			241	55		6	1,322		
1914	690	35	314			244	53		6	1,336		
1915	735	36	286			247	55		6	1,359		
1916	781	36	273			252	53			1,395	1916年 特別規程改正	
1917	807	37	273			265	51			1,433	小学校教科目教授ノ程度及教授時数ニ関スル規定実施	
1918	817	30	281			285	54			1,467		
1919	821	30	300			305	56			1,512		
1920	835	25	283			328	59			1,530		
1921	820	25	287			361	62			1,555		
1922	820	17	276			395	65			1,573		
1923	809	16	217			431	62			1,535		
1924	850	20	216			455	61			1,602		
1925	847	12	206			483	65			1,611		
1926	885	14	203			520	68			1,690		

- 根室支庁「奨学告諭」は1874年5月に、函館支庁「奨学告諭」は1875年3月にそれぞれ通達されている
4. 文部省答議 北海道学事文部省議按ヲ審按スルニ彼地開拓創業已来逐年人民繁殖スルモ皆移住ノ人民各所ニ土着シ各山野ノ業ヲ営ミ其生計ノ道且猶未タ立ス半ハ官ノ扶助ヲ仰キ当使専ラ其産業ヲ督励シ未タ他府県ト同ク学制施行スヘカラス尤函館ニ中小学其他有珠余市二郡ヲ始メ各所ニ郷校ノ設アリ漸次其学制ニ準拠スヘキモ現今遽ニ其成規ヲ賤エカラス且本庁並当出張所学校ハ固ヨリ農工等ノ現術教習ノ所ニテ自ラ別アリ因テ管内教育ノ事ハ普ク施行スヘキノ時ニ至リ同省へ協議処分スヘシ
5. 下表を参照
6. 就学歩合（『文部省統計書』、『北海道庁統計書』により作成した）
7. 1922年の北海道庁諸例規の主な改廃 「小学校設置区域及小学校ノ位置指定に関スル規則（庁令第32号、1901.3.）」、「旧土人児童教育規定（庁令第12号、1901.3.）」、「学事会規則（庁令第19号、1901.4.）」、「普通教育ニ関スル注意事項（第13号、1903.2.）」、「旧土人教育施設ニ関スル手続（訓令第4号、1904.1.）」、「年長児童及旧土人児童ノ教育ニ関スル心得（訓令第92号、1904.8.）」
8. 服部教一 第1章註13. 参照
9. 高田不二夫「札幌地方初等教育雑記帳（一）～（三）」『空知教育』214.pp.14-14. 1934.7, 215.pp.13-17.

「校種別初等教育機関の設置割合の変遷（山崎長吉 1969.5.p.53. より作成）」 (%)

区 分	尋常小学校	尋常高等, 高等小学校	分教場	教育所	私立小学校	計
1886(明19)	2.5			91.5	4.6	100
1900(明33)	51.1	12.6	9.7	23.1	3.6	100
1907(明40)	42.4	18.8	3.2	35.0	0.7	100
1917(大 6)	56.3	18.5	6.1	19.1		100
1926(昭元)	52.4	30.8	4.9	12.0		

「年度別北海道の小学校就学者数, 就学歩合, 出席歩合と全国小学校就学歩合, 出席歩合」

年度	北海道						全 国			
	就学者数 (人)		就学率 (%)			出席率 (%)	就学率 (%)			出席率 (%)
	男	女	男	女	計		男	女	計	
1875	997	25					50.49	18.58	35.19	
1878	4,552	1,226					57.59	23.51	41.26	
1880	6,208	1,718					58.72	21.91	41.04	
1882	10,035	3,922	50.0	21.2	38.1		67.16	33.64	51.08	
1887	16,246	5,737	57.3	23.0	41.9		60.31	28.26	45.00	
1891	21,504	8,553	57.4	27.3	43.7		65.14	31.13	48.93	
1892	25,463	10,709	64.4	32.1	49.7	77.62	66.72	32.23	50.34	75.90
1895	40,081	19,327	61.0	35.0	49.2		76.65	43.87	61.24	
1897	44,587	41,578	51.0	35.7	48.7	82.90	80.67	50.86	66.65	81.09
1898	49,301	24,115	60.3	38.4	50.8		82.42	53.73	68.98	
1901	63,156	40,078	84.4	67.6	76.0		93.78	81.80	88.05	
1902	65,331	43,734	89.2	73.6	76.0	86.88	95.80	87.00	91.57	85.91
1903	71,096	51,856	93.0	83.3	88.7		96.59	89.58	93.23	
1906	94,906	75,816	97.3	94.0	95.8	89.40	98.16	94.84	96.51	91.34
1908	117,554	98,990	98.3	96.9	97.7		98.73	96.86	97.83	
1912	132,048	108,121	98.7	97.6	98.2	91.09	98.81	97.54	98.20	93.14
1916	162,661	138,199	99.2	98.5	98.9		99.01	98.18	98.61	
1917	173,121	149,020	99.0	98.3	98.7	93.14	99.05	98.38	98.73	94.63
1925	219,267	203,640	99.7	99.6	99.6		99.47	99.38	99.43	
1926	224,699	209,600	99.7	99.6	99.7		99.47	99.39	99.44	

- 1934.9, 216.pp.20-25. 1934.10. 神山茂『函館教育史』pp.1-150. 1971.8.
 10. 北海道の例外規定「北海道教育行政はすべて文部省と協議の上施行する」前掲註4.
 11. 安藤忠吉「開拓教育史」『教育文化史大系X』pp.295-296. 1955.12.
 12. 北海道の教育費（下表）
 13. 溝口謙三『教育のへき地——過疎と過密の中の子ども——』pp.94-96. 1972.3.
 14. p.128. 図「小学校数及び単級複式小学校の比率に推移」, p.129. 表「公立単級複式尋常小学校学級別学校数」参照

「地方費歳出決算割合(%) (北海道教育史— p.306. より引用)」

年度	項目 教育費	郡区及 警察諸費	土木 営繕費	衛生及 病院費	獄署諸費	その他	計	歳出合計 実額(円)
1885(明18)年	5.0	38.6	37.5	4.2	3.8	10.9	100.0	37-,370
1886(明19)年	6.1	45.6	14.3	16.3	4.6	13.1	100.0	745,832
1897(明20)年	5.0	47.9	17.9	12.0	6.2	11.0	100.0	668,388
1898(明21)年	3.8	50.4	16.6	10.8	6.0	12.4	100.0	642,441
1899(明22)年	5.2	50.2	12.2	16.7	5.6	10.1	100.0	657,569

「年度別内務省所管北海道庁歳出総額と教育費 (北海道教育史— p.307. より作成)」

年度	項目 教育費(円) (A)	北海道庁 本庁費(円) (B)	経常 部費(円) (C)	総額(経常部費 +臨時部費) (D)(円)	A/B (%)	A/C (%)	A/D (%)
1891(明24)	19,779	1,038,275	1,538,528	1,709,742	1.9	1.3	1.2
1892(明25)	19,785	1,039,769	1,562,542	1,805,411	1.9	1.3	1.1
1893(明26)	19,638	978,419	1,523,651	1,796,026	2.0	1.3	1.1
1894(明27)	19,732	950,339	1,462,473	1,904,246	2.1	1.3	1.0
1895(明28)	34,410	990,374	993,023	1,736,949	3.5	3.5	2.0
1896(明29)	39,856	1,011,848	1,014,914	1,935,731	3.9	3.9	2.1
1897(明30)	47,084	1,334,692	1,337,763	3,570,006	3.5	3.5	1.3
1898(明31)	55,610	1,544,647	1,753,392	4,902,121	3.6	3.2	1.1
1899(明32)	77,581	1,679,784	2,134,044	4,306,920	4.6	3.6	1.8
1900(明33)	84,844	1,723,168	2,456,224	4,542,998	4.9	3.6	1.9

「年度別北海道と全国平均の歳出総額に対する教育費の割合
(北海道教育史全道編— pp.311. より引用)」

年度	北 海 道				全 国 平 均			
	町村	市	道	総額	町村	市	府県	総額
1887(明20)	41.2	16.1	5.0	10.7				
1889(明22)	35.1	7.7	5.2	10.4	32.9	25.2	5.2	17.4
1895(明28)	45.2	18.1	3.5	14.7	34.1	21.4	6.9	21.1
1899(明32)	46.4	29.1	2.6	17.2	34.6	22.4	13.5	24.0
1901(明34)	33.3	28.8	8.3	27.7	39.0	21.5	20.6	28.1
1903(明36)	41.3	31.6	14.0	31.5	39.0	21.3	18.4	27.0
1909(明42)	47.3	28.0	15.9	32.8	46.8	14.8	20.5	29.3
1913(大2)	46.6	32.0	23.3	36.8	39.0	14.0	17.0	24.0
1917(大6)	51.8	23.9	20.9	36.4	40.0	13.0	18.0	24.9
1925(大14)	49.7	35.7	27.6	39.6	47.0	14.0	22.0	27.1
1927(昭2)	43.8	32.9	25.5	35.8	45.0	12.0	21.0	23.2
1935(昭10)	33.4	31.1	18.2	29.4	40.1	12.5	14.5	19.7

15. 「特別学級」は、劣等児等の特別学級組織ではなく、不就学児童、子守児童等の別学組織による学級である。対象児童を通常学級と特別学級に区別して異なる教育組織を編成していることが注目される。この不就学児童や子守児童の中には、劣等児等も含まれていたことは推測されるが、その実践資料は発掘していない。
特別教授又は特別学級について、文部省大臣官房文書課編纂『自明治三十年至大正十二年 文部省例規類纂』1924.12.には、次の案件が取り扱われている。新潟県照会と普通学務局回答の「学級特設方」p.204, 長野県稟申と普通学務局通牒の「特別学級規程設定方」pp.204-205, 群馬県伺と普通学務局通牒の「特別教授方」pp.276-277, 高知県伺通牒の「特別教授施行」pp.736-738. がされている。長野県稟申と普通学務局通牒の「特別学級規程設定方」については、序章の0.3.2.「用語」の整理, 1.2.「特別学級」参照
16. 単級複式編制に関しては、第1章註16., 第2章の2.3. 参照
17. 松浦秀雄『北海道教育史 全道編三』pp.368-369. 1963.3.
18. 榎本守恵『近代僻地教育の研究』pp.41-43. 1990.9.
19. 牧口常三郎「単級教授講習筆記大要 (一)~(十一)」『北海道教育雑誌』36~47. (一)36.pp.5-8. 1895.10, (二)37.pp.6-10. 1895.11, (三)38.pp.18-20. 1895.12, (四)39.pp.6-12. 1896.1, (五)40.pp.9-12. 1896.2, (六)41.pp.8-9. 1896.3, (七)42.pp.4-10. 1896.4, (八)43.pp.11-16. 1896.5, (九)44.pp.7-13. 1896.6, (十)46.pp.10-15. 1896.8, (十一)47.pp.3-5. 1896.9.
20. 石田嘉三「単級教授の研究」『北海之教育』232.pp.15-18. 1912.5.
21. 会長佐上信一訓示「本道教育に関し所懐を述ぶ」『北海道教育』170.pp.2-7. 1932.10.
記述者名無記名「(全道支庁市視学・師範学校長並に師範学校附属小学校主事会議) 佐上長官の訓示と視学会議・佐上長官訓示要旨」『北海教育評論』8.pp.10-13. 1932.1.
佐上信一「第一回全道小学校長ニ於ケル長官訓示」『北海道教育』195.pp.2-7. 1934.11.
佐上信一「第二回全道小学校長に於ける長官訓示」『北海道教育』206.pp.2-13. 1935.10.
佐上信一「全道単級小学校教育研究会及単級小学校長会議ニ於ケル長官訓示」209.pp.2-13. 1936.1.
22. 札幌師範学校代用附属平岸小学校の実践研究 北海道師範学校『北海道師範学校五十年史』p.80. 1936.7.
23. 旭川師範学校代用附属神居小学校の実践研究『北海道教育史 全道編三』pp.419-420. 1963.3.
24. 函館師範学校代用附属茂辺地小学校の実践研究『北海道教育史 全道編二』p.1025. 1960.3.
25. 「単級複式編制教育研究録」は、第三輯まで発行された。第一輯は1933年10月に、第二輯は1934年8月に、第三輯は1935年10月に、それぞれ東京神田の岩崎印刷所が印刷製本し、発行所は札幌の北海出版社である
26. 及川平治「能力不同の事実に見地」『分団式動的教育論』pp.161-190, 「動的教育の適用としての分団式教育」『分団式各科動的教育法』pp.154-158.
中野光「及川平治の教育理論と実践」『世界教育選集 分団式動的教育法』pp.317-326. 1976.6.
浅尾紘也「精神薄弱児教育における分団教育の歴史的考察——大正新教育との接点について——」『精神薄弱問題史研究紀要』5.pp.69-74. 1967.5.
北海道における劣等児等の特別教育と分団式教育法については、II部第3章に論述した
27. 豆成金, 薄荷成金『新北海道史年表』p.414. 1992.9.
28. 北海道内の社会運動の動向『北海道社会運動史』pp.383-386. 1966.5.
29. 木村文助「村の教育」『北海道教育』156.pp.19-29. 1931.8, 157.pp.8-19. 1931.9.
30. 中野光「編者 はしがき」『世界教育選集 分団式動的教育法』p.3. 1976.6.
31. 第3章註28. 参照