



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(Ⅲ)
Author(s)	市澤, 豊
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 90, 71-143
Issue Date	2003-06
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.90.71
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28909
Type	departmental bulletin paper
File Information	90_P71-143.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 (Ⅲ) —

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

【要旨】本稿は、「北海道における知的障害児教育実践史研究」の戦前編としてまとめた第Ⅲ報である。第Ⅰ報は、序章として研究課題と方法について述べ、第1章に我が国における劣等児等の特別教育を素描し、第2章で北海道の初等通常教育の特質について検討した。第Ⅱ報では、第3章として北海道における劣等児等の特別教育の成立過程とその特質について論述した。

第Ⅲ報は、第4章「北海道における劣等児等の特別教育実践」と終章「研究の総括」および参考文献より構成した。第4章では、教育形態として「特別学級」を編成して実践した5事例（師範学校附属小学校3例、公立小学校2例）を取りあげて、その実践内容について、1.教育理念・教育思想、2.対象児・障害観、3.教育形態、4.教育目的・教育像、5.教育内容・方法、6.教育の成果、7.総括的評価の七つの観点から分析・検討した。終章は、北海道における劣等児等の教育実践の特質と現代教育への視座について総括し、まとめた。

【キーワード】劣等児等、教育形態、教育実践、教育内容・方法、指導観

第4章 北海道における劣等児等の特別教育の実践

教育実践の教育史的検討は、それぞれの教育実践に関する事実資料に基づいて論述されるのが一般的である。本章では、第Ⅱ報の3.2.で取り上げた劣等児等の特別教育の8事例のなかから、教育形態として「特別学級」を編成して実践され、かつ、実践関係史料が発掘できた5事例について検討する。この5事例は、師範学校附属小学校の「特別学級」における実践3例と一般公立小学校の「特別学級」における実践2例に分けることができる。

各学校の教育実践内容は、次の七つの観点から検討する。ただし、筆者が蒐集し、精読した教育実践資料は、その大部分は内容や様式が実践記録としての要件を備えているものは少ない。当然ながら、その実践内容は筆者が求める七つの観点から記述されているものでもない。従って、それぞれの学校における教育実践の検討内容は、七つの観点によれないものがある。検討の視点とは、1.特別教育の理念ないしは教育思想、2.特別教育の対象児童及び障害観、3.特別

教育の形態、4.教育の目的ないしは教育像、5.教育の方法と内容ないしは教育計画、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。この視点のほかに、当該学校の実践の特質や北海道の特別教育の特質と思われる内容を加えている。

4.1. 師範学校附属小学校における教育実践

4.1.1. 北海道師範学校代用附属円山小学校（以下「円山小学校」と略記する）「複式特別学級」の教育実践

2.1.に既述したとおり、1908年前後は、我が国の劣等児等の「特別学級」開設興隆期に当たる。この背景には、1906年の文部省訓令第6号による師範学校附属小学校への特別学級開設奨励がある。各府県の師範学校は、これを契機として附属小学校に劣等児等の「特別学級」を開設している事例がある。

北海道においては、1895年に札幌と函館で盲児教育が開始され、1902年には小樽で聾児教育が開始されている。1902年2月には、北海道師範学校附属小学校内規に「劣等児取扱」が規定された。1905年に入ると、北海道の教育雑誌に劣等児教育に関する論文が掲載されるようになった。北海道は、1800年代末期から1900年代初頭にかけて、ようやく障害をもつ児童の教育に対する関心と試行的実践が萌芽しはじめたことになる。

北海道における劣等児等の最初の「特別学級」は、3.2.に既述したとおり、1909年4月に北海道師範学校代用附属円山小学校に開設された。開設の理由と閉設の理由は、「就学児童の増加に伴う対応」とあり、判然としない。円山小学校の特別学級開設は、時代的要請に応えるものであったとしても、わずかに四年間で閉設された。しかも、特別学級に関する教育実践資料は発掘されず、その全容は把握できない。

本項では、「複式特別学級」の教育実践について、二つの視点から解明する。その第一の視点は、教育組織としての「複式特別学級の性格」の解明である。その理由としては、北海道の劣等児等の特別学級は、北海道の初等教育の特質である「単級複式編制による教育」との関わりの中で成立し、展開されているからである。第二の視点は、「複式特別学級の実践」に影響を与えたと考えられる、附属小学校訓導の北村衛也と井野長司の劣等児教育論につて解明する。

「複式特別学級の成立とその性格」 本校における劣等児の特別教育は、「単級複式学級」を編制して実施された。その学級の性格は、劣等児救済のための教育組織としての学級性格ではあるが、成立過程から見ると、本校が進めていた「単級複式教授対二部教授」による実験教育のための教育組織としての性格も含まれているのである。従って、「複式特別学級」の性格を解明するためには、附属小学校及び代用附属円山小学校における「単級複式教授と二部教授」の取り組みの経緯を明らかにすることが求められる。そこで、その取り組みの経緯について、教育雑誌、附属小学校沿革誌、附属小学校記念誌などを参照して以下に論述する。

北海道の農業開拓地では、新しい入植者は一戸当たりの耕地を広くしなければ生活できない。そのために、散在した農家による部落単位に学校を設けることになる。学校は、就学人数が少ないので「単級学校」になる。つまり、学校の教育組織は、一教室一教員で構成され、教育施設も簡易なものとなる。

北海道師範学校附属小学校が発足した1886年当時の北海道の単複率^{註1}（単級複式学級、複式学校の全学校に占める率）は明らかでない。明治1895年度の単複率は、単級率が44.6%、単複

「北海道師範学校附属小学校・代用附属円山小学校単級複式，二部教授実施年表」

教育組織に関する法制	北海道師範学校附属小学校の実験研究
1880年12月 太政官布告第59号「…別ニ普通教育ヲ授ケント…」 1886年 4月 小学簡易科設置（第一次「小学校令」） 5月 温習科設置，学級編制基準（「小学校ノ学科及其程度」省令第8号） 1887年 4月 単級学校，複式編制（「小学規則及小学簡易科教則」北海道庁訓令第16号） 簡易科設置（「北海道尋常師範学校簡易科規則」北海道庁訓令第43号） 1890年10月 補習科，単級多級制，男女区別教授（第二次「小学校令」） 1891年11月 単級・多級学校（「学級編制等ニ関スル規則」省令第12号） 師範学校附属小学校「単級学級」設置（「尋常師範学校附属小学校規程ヲ定ムル事」省令第26号） 1894年 1月 「…夜間・日曜教授…」（文部省訓令第1号） 1898年 2月 第二類，夜間授業（「簡易教育規程」北海道庁訓令第11号） 1900年 8月 補習科，小学校教則及小学校編制ニ関スル規則（第三次「小学校令」） 二部教授（「小学校令施行規則」省令第14号） 1901年 4月 単級組織（「北海道師範学校附属小学校規則」北海道庁訓令第63号） 1903年12月 半日教授・二部教授（「特別教育規程」北海道庁令第117号） 1904年 1月 師範学校附属小学校「二部教授」施行，学理實際攻究，実地授業練習（「東京高等師範学校・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施行方」文部省訓令・同号外） 同（「師範学校附属小学校ニ二部教授施設方」文部省普通学務局長通牒 辰普甲第78号各地方長官宛） 1907年 3月 修業年限 6 年に（「小学校令中改正」） 4月 文部省訓令第 6 号「特別学級」設置勸奨規程 1913年 7月 三学級二教員制（「小学校令施行規則中の改正」）	1887年 4月 「簡易科，講習科」開設 1891年 4月 独立「単級教室」開設 1895年 7月 単級教室担当牧口常三郎「単級教授法講習会」参加 1897年 1月～牧口常三郎「単級教授の研究」『北海道教育週報』 1898年 8月 校舎と別棟に単級教室新設 1901年 5月 「複式学級」公開授業 1904年 4月 「二部教授」実施 5月 梶川勝三郎「二部教授に関する研究案」『北海道教育雑誌』 1905年 3月 南野三郎「二部教授の研究」『北海道教育雑誌』 1906年10月～附属小学校「第一回公開授業」『北海道教育雑誌』 1908年 3月 単級，二部教授解消（附属小学校） 4月 単級複式，複式二部教授（代用附属円山尋常小学校） 附属小学校「六学年単級対六学年二部教授の優劣比較に関する現在の意見」，「六学年単級対六学年二部教授の優劣比較の研究」『北海之教育』 9月 漆間善一「六学年単級小学校教授上の整理に関する児童組別に就いて」『北海之教育』 1909年 4月 劣等児等の「複式特別学級」開設 1911年 5月 代用附属小学校「附属小学校代用円山尋常小学校二部学級状況」『北海之教育』 8月 代用附属小学校「北海道師範学校附属小学校代用円山尋常小学校単級施設状況」『北海之教育』 1912年 5月 石田磊三「単級複式教授の研究」『北海之教育』

率が88.6%であるから、それ以前はこれ以上に高率であったと予想される。北海道の初等教育学校の単複率は、明治末の1911年でも83.3%、1925年の大正末で78.0%であることから、いかに高率であったかがわかる。

師範学校附属小学校の教育組織の編成と実験教育の実施については、前掲の「北海道師範学校附属小学校単級複式、二部教授実施年表」により、その経緯を概説する。

文部省は、1886年4月に第一次「小学校令（勅令第14号）」により小学校簡易科の設置を規定した。同年5月には、「小学校ノ学科及其程度（文部省令第8号）」により学級編制基準を示した。北海道庁は、1887年4月に「小学校規則及小学簡易科教則（北海道庁訓令第16号）」を施行した。これらの法制により、北海道の初等教育は、単級教育、複式教育による新たな実施段階に入ったのである。1890年10月には「小学校令（勅令第21号）」が改正された。その第13条には、小学校の単級・多級制、男女性別教授等について別に定めると規定した。これを受けて、1891年11月に「学校編制等ニ関スル規則（文部省令第12号）」を定めた。そして、同時に「尋常師範学校附属小学校規程ヲ定ムル事（文部省令第26号）」が定められた。その第3条には、前記文部省令第12号に基づいて、「但単級ノ制ニ依リタル学級ハ必ス之ヲ設クルコトヲ要ス」と附属小学校に単級学級の設置を義務づけ、1892年4月1日から施行されることとなった。

新開地における小学校の設置形態は、移住者の移住年限、移住戸数、児童数が十分でない場合には特別教授場、分教場、教育所、又は分校を設けて、親学校の管轄下で巡回指導や囑託教育により経営された。北海道は、1890年代後半を過ぎると移住者が増え、この種の教育施設は増加していった。この種の教育施設は、規模からして単級学校であった⁸²。

北海道師範学校附属小学校は、北海道における初等通常教育の学校形態の特質に添った教授法の実施と学理研究及び教員養成が使命の一つであった。そこで、法制と教育界の要請に応えるべく、1891年4月に「単級教室」を設置した。附属小学校の単級学級担当の牧口常三郎は、1897年1月から『北海道教育週報』に「単級教授の実際」を執筆した。

北海道庁は、1895年3月に「小学校修業年限指定標準（北海道庁訓令第8号）」により、これまでの小学簡易科を改め、三か年の尋常小学校とした。この規定により北海道の小学校は、戸数、学齢児童概数、生徒概数、教員数により学校組織に格差をつけ、第一類尋常科と第二類尋常科に区別した。更に、1898年2月には、「簡易教育規程（北海道庁訓令第11号）」を設け、第二類と夜間授業の実施を規定に盛り込んだ。それは、町村の成立や戸数により学校を二つの種別に分けるもので、簡易教育を一層徹底したものであった。北海道の初等通常教育は、この二つの規定により一層明確な傍系教育路線を歩むことになる。この傍系教育は、1902年12月の「特別教育規程（北海道庁訓令第117号）」にも踏襲され、ダンプ教育が進行していくことになったのである。これらの教育規程による単級教室は、その設置と経営との関係は表裏一体で複雑困難なだけに、附属小学校の単級教育は北海道の先進的モデルとしての役割が期待されていた。

1901年4月には、「北海道師範学校附属小学校規則（北海道庁訓令第63号）」により、附属小学校に「単級組織」を設置することが制定された。しかし、附属小学校における単級教育は、後述するように札幌区は都市化が進むにつれて、「単級教室」の経営が地域状況とかけ離れていったことから、円山小学校に移行された。附属校での単級教育の研究は、その後1949年まで続けられ、複式学級の経営は1952年の附属札幌小学校の複式学級廃止まで存続した。

文部省は、1900年8月に、第三次「小学校令」を改正し、「補習科」の設置や第28条に「小

学校教則及小学校編制ニ関スル規則」を別に定めることを規定した。同時に、「小学校令施行規則（文部省令第14号）」第34条には「二部教授」に関して、第35条には「教員資格と学級担当」に関して次のように規定した。

「**小学校令施行規則第三十四条、第三十五条**（文部省令第14号）」

第三十四条 左ノ各号ノ一ニ該当スルトキハ尋常小学校若ハ分教場ニ於テハ児童ヲ二部ニ分チ其ノ一部ノ教授ヲ了リタル後他ノ一部ヲ教授スルコトヲ得

- 一 児童ノ数七十人以上百四十人未満ニシテ本科正教員及准教員一人ヲ置クコト能ハサルトキ
- 二 児童ヲ同時ニ容ルハニ足ルヘキ校舎ノ設ナキトキ

前項ノ場合ニ於テハ毎日ノ教授時数ヲ各部三時以上トス但シ年少ノ部ニ在リテハ之ヲ二時ト為スコトヲ得

第三十五条

小学校ニ於テハ各学級ニ本科正教員一人ヲ置クヘシ

小学校ニ於テ各学級ニ置クヘキ本科正教員ヲ得難キトキハ二学級毎ニ本科正教員一人及准教員一人ヲ置クコトヲ得此ノ場合ニ於テハ准教員ハ正教員ノ指揮ヲ承ケ児童ヲ教授スヘシ

特別ノ事情アルトキハ前二項ノ規定ニ依ル外尚准教員ヲ置キ児童ノ教授ヲ補助セシムルコトヲ得

北海道庁は、初等教育の実績と現状を口実にして、1903年12月に「特別教育規程（北海道庁訓令第117号）」により「半日授業」や「二部教授」の実施を規定し、北海道初等通常教育の特質を増幅させた。北海道においては、第2章に既述したように夜間授業、半日授業、二部教授などを実施している経緯があり、しかも、有資格教員の充足がなされていない現状があったことから、単級教育と同様に二部教授への対策が重要な問題であった。

文部省は、1904年1月に、「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（文部省訓令）」・「女子高等師範学校附属小学校附属小学校第二部若ハ第三部ニ於テ二部教授方（文部省訓令号外）」において、次のように「二部教授」の実施を令達した。

同時に文部省は、各地方長官宛に、普通学務局長名の「師範学校附属小学校ニ二部教授施設方（辰普甲第78号）」を通牒して、各道府県の師範学校附属小学校にも「二部教授」施設の施行を求めた。

「**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**（文部省訓令）」

小学校令施行規則第34条規程ノ二部教授ニ関スル学理及實際ヲ攻究シ併テ生徒ヲシテ実地授業ヲ練習セシムルノ目的ヲ以テ明治三十七年四月ヨリ其ノ附属小学校第二部若ハ第三部ニ於テ其ノ児童ノ全部ヲ前後二部ニ分チテ教授スヘシ

（参照）小学校令施行規則 第三十四条（筆者省略，女子高等師範学校も同文）

「**師範学校附属小学校ニ二部教授施設方**（辰普甲第78号）」

小学校施行規則第三十四条規定ノ二部教授ハ施行日浅ク学理方法トモ攻究ノ余地少シトセス且教員校舎其他ノ都合上此ノ編制ヲ要スル場合多々可有之候ニ付可成師範学校附属小学校ニ之ヲ施設シ教授法ヲ攻究シ生徒ヲシテ実地授業ヲ練習セシメラレ候様致度依命此段及通牒候也

「二部教授」の実施は、この通牒により、正規教員の確保、校舎の未設置のほかに、その他の都合上「児童の就学上、又は教授上の特別の必要」が加えられた。この、附属小学校における「児童の就学上の特別の必要」と「教授上の特別の必要」という事項が北海道附属代用円山小学校の「複式特別学級」設置の法的根拠の一つとなったと考えられる。この他に、1894年1月の文部省訓令第1号、1903年3月の文部省令第11号及び1906年4月の「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）」が法制根拠である。

北海道師範学校附属小学校は、1904年4月には「二部教授」のより効率的な運営と有効な指導法の開発を求めて早急に取り組んだ。取り組みの実際は、公開授業や実践論文として『北海道教育雑誌』等に発表している。第一回公開授業の記録は、同誌の第165号（1906.10.）第166号（1906.11.）に、第二回公開授業記録は同誌の第167号（1906.12.）に詳細に掲載されている。同附属小学校訓導梶川勝三郎は、「二部教授に関する研究案」と題する論文を同誌の第136号（1904.5.）と第137号（1904.6.）に発表した。同じく附属小学校訓導南野三郎は、実践記録「二部教授の研究」を同誌第146号（1905.3.）、第147号（1905.4.）、第148号（1905.5.）に発表している。

二部教授は、経費削減になるが、指導方法の複雑さが求められるなど、実際の運営上では障害が多く、それだけに教員の負担増を招くという困難さを内包していた。ところが、1907年3月には、勅令第52号により「小学校令中改正」が行われ、尋常小学校の修業年限を六か年とし、教科目も増やしたことから、教室増、教員増の拡充が求められた。このことにより、北海道内の一般小学校では、1908年4月1日から実施に対応できない学校が多く、応急策として二部教授を実施したことから結果的に二部授業は増えたのである²¹³。

ここで、前述の北海道師範学校附属小学校の「二部教授」実験研究が円山小学校へ移行した経緯を概説する。北海道尋常師範学校附属小学校は、1894年に旧牧羊場跡地（南1条西15丁目一帯）に新築移転した。その当時の札幌区の人口は28,151人で、戸数は5,186戸であった。附属小学校は、市街地から離れ、単級複式教育や農村に応じた教育を実践しても違和感がなかった。その後、札幌区の発展は目覚ましく、1907年には人口は66,193人と三倍にふくらみ、戸数は10,439戸を数えるまでになり、学校の環境は変わり市街化は学校付近にまで及んだ。1908年には円山村と山鼻村が合併し藻岩村となり、二級町村制を実施したが、札幌区との境界には住宅もなく耕地と原野が点在する農山村地帯であった。

北海道師範学校附属小学校は、1907年の「小学校令中改正」による義務教育年限延長により生じた児童の増加と施設の対応に迫られた。しかし、附属小学校は、そのための施設対策のめどが立たなかった。そこで、北海道師範学校長星菊太は、熱田真吉主事と協議して代用附属小学校の設置を北海道庁に申請した。北海道庁は、藻岩村と協議し、1908年4月1日から向こう六か年間、契約は三年ごとの更新として円山尋常小学校を代用附属小学校に指定したのである。この附属指定契約には、学校経費の一部を道費負担にすること、教員は北海道師範学校訓導に任命し、代用附属小学校訓導として円山小学校に勤務させること、並びに代用附属小学校は教育研究と教生実習を行うことなどが含まれていた。

それまで、円山小学校は、佐々木恒丸校長と夫人の佐々木トクヨ代用教員、鈴木ヨシノ准訓導の三人で単級小学校を経営していたが、附属校指定に伴い全教員を入れ替え、1908年6月に大宮馨を後任校長として任命した。大宮校長は、1904年に北海道師範学校を卒業しており、同時に発令された手代木隆吉はその二年後輩である。大宮訓導兼校長は、「二部教授室」を担当し、手代木訓導は「単級教室」を担当した。発足当時の在籍児童数は四学年80名で、学級数は複式二学級編制であった。このため、適切な二部教授編制には支障があったことから、円山小学校では、札幌の西部と藻岩村から附属小学校に通学していた児童56名を強制的に転校させて136名とした。又、同時に尋常科5、6年を置いた。1907年には、既設の校舎3,341㎡に、新に2,722㎡を増築して附属小学校としての施設を整えた。1909年4月には、「就学児童の増加に伴う劣

等児救済のため」尋常科4年生迄の児童による「複式の特別学級」を編制して、北海道師範学校新卒の竹内金作に担当させた。1911年3月に竹内訓導は函館師範学校に転出したため、その後任には同校の岡田賢輝訓導が就いている。「単級教室」担当の手代木隆吉は、1910年3月に室蘭小学校に転出した。その後任には、新卒の石田磊三が任命された。石田磊三は、「単級複式教授の研究（『北海之教育』232.～234.）」を発表するなど、単級教育に力量を発揮し全道の指導者としての地位を築いていくことになる^{註4}。同代用附属円山小学校は、「単級複式教育」と地域に即した農村教育を二本の柱とした教育経営と実践研究を推進していった。同校の「複式特別学級」は、その後児童数が増えたことにより学級を増設する必要から、1913年3月に閉級された。1920年4月から高等科を併設したことから、代用附属円山尋常高等小学校と改組された。円山尋常高等小学校は、1933年3月で代用附属の指定を解除された。

以上が、単級複式教育、二部教授による教育が附属小学校から代用附属円山小学校へ移行していった概略である。

記述は前後するが、附属小学校は、単級複式教育と単級複式二部教授の実践研究の結果を1908年3月に「六学年単級対六学年二部教授の優劣比較に関する現在の意見」として、『北海之教育（182.pp.9-12.）』に、次いで、「六学年単級対六学年二部教授の優劣比較の研究」と改題して、同誌の第185号（1908.6.）、第186号（1908.7.）に発表した。更に、附属小学校訓導漆間善一は、「六学年単級小学校教授上の整理に関する児童組別に就いて」と題する論文を、『北海之教育』の第188号（1908.9.）、第189号（1908.10.）、第190号（1908.11.）に発表した。

次に、代用附属円山小学校の「二部教授」の実践研究について概説する。

円山小学校は、附属指定の以前から、単級教授と二部教授の実践研究に取り組んでいた。その結果は、『北海之教育』に「北海道師範学校附属小学校代用円山尋常小学校二部学級状況（220.pp.17-18. 1911.5.）」、「北海道師範学校附属小学校代用円山尋常小学校単級施設状況（223.pp.14-22. 1911.8.）」として発表している。この実践研究は、1908年度から六学年編制二部教授と単級教授において、「各学年の児童が各時間に幾分かの直接教授を受ける方式により実験研究した結果」と、1910年から二部教授の方式を取り入れて、「ある時間は下学年のみ教授を受け、ある時間は上学年のみ教授を受けるという編成に切り替えて一年経過した1911年度の結果」とを比較研究を行った内容である。後者の方式は、同代用附属小学校によれば、「隔時式部合型式」と名づけられ、児童は登校を同時にしながらも一時間交替制により、直接教授を受けない時間は自習をするというものである。この「隔時式部合型式」教授法は、全道の小学校に取り入れられていった。

1913年7月文部省は、「小学校令施行規則中改正（文部省令第20号）」により、小学校会施行規則第35条第2項を次のように改めた。

「三学級二教員制」

「土地ノ情况ニ依リ二学級毎ニ本科正教員一人及准教員一人又ハ三学級毎ニ本科正教員二人ヲ置クコトヲ得」

この「三学級二教員制」は、北海道の教育界に、教員資格と教員の需要についての新たな波紋を投じた。これについて附属小学校長渡邊永助は、「三級二教員制」と題する研究論文を『北海道教育』（9.pp.9-12. 1919.5.）に載せている。その内容を要約すると、次のようになる。

渡邊永助「三級二教員制」論

我が国の教育組織の法制は、一学級一正教員の配置を正則としているが非現実的な理想論である。教育の本質よりみて、二部教授は一般に行われつつある准代用教員併用制より有利である。三学級二教員制は、二部教授よりさらに有利である。その根拠としては、三学級二教員制は、すこぶる経済的編成であり、教員優遇のみちが開かれ時弊救済に絶好な長所をもっている。自習時間を考慮することによって、円滑な教育教授が行われるので、大規模校ほど適用しやすい

というのである。この渡辺校長の論説は、代用附属小学校の実験研究結果を踏まえたものであったことから、北海道の初等通常教育における二部教授の実施に影響を与えたと考えられる。

単級教授と二部教授は、教育法制的には異なる教授形態であるが、単級教授は教育組織的には単級複式であり、二部教授は時間制である。しかし、僻地性の強い地域における教授形態としては相通するものである。しかも、教育の内容・方法とその実施の形態は多様で複雑であり、そのことが教師に心理的・肉体的な負担をかけていることにおいても共通するものがあつた。従つて、二部教授は、低学年を午前と午後に分けて授業するという初歩的段階から、組み合わせによる高度な段階へと問題は拡大されていった。すなわち、組み合わせは、登下校を含む訓育、時間割、教科の組合せ、自習時間の挿入等があり、問題は複雑さが増した。特に、二部教授を行う学校の問題としては、教員の充足、教員の資質と力量の相違などにより、一般論では解決され得ない問題が交錯して存在していることから、その対策には苦慮したのである。

二部教授は、教員充足、特に有資格教員がそろわない状態が続くなかで、1914年に第一次世界大戦が起り、教員の転退職が激増するなど、新たな段階に入った。それは行政における教員需給と学校内部の教員組織との二つの面から考究する必要が生じたからである。そこに、「三学級二教員制」が浮上し、二部教授は発展的に問題の質を変えていった。三学級二教員制については、円山小学校が実践を積み重ね、比較研究により実証をした。

円山小学校の「複式特別学級」は、附属小学校及び代用附属小学校における「単級複式教育」と「単級複式二部教授」の実践の過程において成立したことは上述の経緯より明らかである。

北海道の初等通常教育は、他府県とは比較にならないほど高い簡易科率による傍系教育が実施されているのが実態であつた。附属小学校では、傍系教育の主体であつた「単級学校」や「複式編制学校」並びに「二部教授」の教育法の開発とその教育を担当する教員の養成指導が緊要な使命であつた。従つて、単級教育や二部教授の実験研究に取り組んだのである。前述した、実践研究発表論文の内容は、単級教育にせよ二部教授にせよ、いずれも教育組織上の問題、すなわち学級編制上の問題として実践され、考究されている。

劣等児等の救済のための「特別学級」の編成については、3.2.の事例2.に概略を記述したとおり、「児童が増加したので、劣等児救済の目的で別に尋常科四学年迄の一学級を編制し、之を特別教授と称した」とある。『北海道師範学校一覽他 明治43年(p.23. 1911.7.)』には、「前学年ニ引き続き 児童増加ニ伴ヒ心身ノ發育劣リ普通児童ト歩趨ヲ共ニシ難キ所謂弱キ児童ハ分離シ別ニ一ニ二三学年ノ複式学級ヲ編成シ特別ノ取扱ヲナシ適切ナル教養ノ方法ヲ研究セリ其ノ成績ハ良好ニシテ今後更ニ之カ実施研究ヲ継続スル価値アルヲ認ム」とある。このことから明らかに出来ることは、1909年4月から1910年7月の時点における円山小学校の教育組織は、単級教授による「六学年単級複式」学級と二部教授による「六学年単級複式」学級及び特別教授を行う「四学年複式の特別学級」を編成したことである。従つて、「複式特別学級」は、二部教

授の実験的研究を試行する過程において、「児童の就学上、又は教授上の特別の必要」が生じたために特別に編成された「特別学級」として性格づけられよう。すなわち、単級教育対二部教授の実践研究過程で、単級複式学級に劣等児等が混在していると教授上からも、更に比較検討上からも支障があったと考えられる。そこで、劣等生による「単級複式学級」を別学編成して「特別学級」として特別教授したのである。

円山小学校の「複式特別学級」の成立の状況と性格は、19年後の1927年に開設された北海道函館師範学校代用附属亀田小学校「特別学級」に影響を与えている（後述）。

文部省訓令第6号により開設されたと考えられる劣等児等の「特別学級」は、代用附属円山小学校、東京高等師範学校附属小学校など8校の事例が明らかにされている^{註5}。訓令発令前には、1906年開設の大阪府師範学校附属小学校と岩手師範学校附属小学校の2事例のみである。円山小学校の「複式特別学級」の成立と性格に類似する事例は、1908年1月に開設した福岡県立女子師範学校附属小学校の低能児のための「二部特別学級」がある。この福岡県立女子師範学校附属小学校「二部教授特別学級^{註6}」との比較検討は、終章でおこなう。

次に、単級教育対二部教授の比較研究報告等の概略と論述にみられる「劣等児等」の教育に関わる内容を摘記する。

梶川勝三郎は、二部教授という用語は行政上の名詞であるとして、国家的見地から一種の「特別教育」と捉えようとしている。研究すべき問題の一つに、「教材の選択及び手段の攻究」を上げ、従来の特別教育の研究との関係の解明が課題であると主張している。劣等児等の扱いについては、学級編制は「如何なる場合に於ても成る可く病的偏僻のある児童は之を第一部に編入す可べきなり」としている。その理由として、病的偏僻のある児童の生理的理由「注意の散漫」を上げている。

南野三郎は、単級と二部の比較について次のように説明した。すなわち、「教授の性質より経験した六箇学年二部教授は、其複式なる点に於て宛然一つの単級複式教授なり。只交代せしめて教授するのが二部教授で、交代しないで教授するのが単級教授」であると。そして、「二部教授に伴ふ著しき利害」を六点上げた中で、経費の節約と学区児童への教育機会の均等を一番目にあげ、第二番に「教師の経験より来る利益及劣等生取扱上の便利」をあげている。その理由として二つ上げた。その一つは、教師は同一教材を一部と二部の二回経験するので教授上の研究となること、第二の理由は、「全部の劣等生は特に後部児童の教授の際、二回同一の教材を反復して稽古せしめ其短を補ふの策を採る余地あり」とする。結論としては、劣等児童の学業成績は比較的二部よりも単級教授で進歩を示したこと、二部に編入された劣等学力の進歩が一層鈍くなる傾向を示したことを上げた。ここで注目したいことは、南野の実践記録のなかにある劣等生への特別教授法である。すなわち、附属小学校では、劣等生に対して二部教授を一部と二部の二回にわたって同一教材により履修させる特別教授法を試行していることである。劣等児等に対するこの二部二回教授法は、新しい特別教育の形態である。

漆間善一は、児童には個性（年齢の長幼、経験の多少、就学の前後、学力の優劣、進歩の遅速、天性の智愚等）に多少の違いがある以上、教育組織を幾組かに分けて教授することは効果があるとしている。しかし、指導学級を多くすることは児童にとって望ましいが、教師にとっては複雑で労力、時間共に不経済で相容れないものがある。それだけに、二部教授による組み分けの標準をつくるのは困難である。特に、「或教科に限り学力劣等なる児童は該教科のみ、或期間低学年に編入すべき」であると、劣等生の科目の軽減と内容の低下による教育を示唆して

いる。

円山小学校 単級編制には、ドイツ式とスイス式がある。ドイツ式は、二部教授に類似しており、スイス式は各学年の児童が各時間とも幾らかの直接教授を受ける方法である。1901年度までは、スイス式であったが、それぞれの長短を補うために1911年度からドイツ式を加味した「隔時式部合型式」に変更した。教材の組み合わせは、「同時同教材」を本体としながら、学科の特質と時間割により「同時異教材」主義を取り入れた。二部教授の短所を補うことと児童の自学の習慣をつけるために、三年生以上の児童に学校において自習（予習と復習）の時間を設定した。更に、児童の自動作業方式や児童助手制度を取り入れた。

「円山小学校二部学級編制方」

学級	級別	学年	児童数			教室ノ坪数
			男	女	計	
二部	下級	第一学年	8	7	15	貳拾坪
		同二学年	5	5	10	
		同三学年	6	7	13	
	上級	同四学年	9	6	15	
		同五学年	9	3	12	
		同六学年	9	4	13	
	計		46	32	78	

「円山小学校二部学級教授始業時刻表」

期間	数時 終始	第一	第二	第三 第四	第五	第六
四月	始業	8:00	9:00	単位 時間 60分	0:45	1:45
六月	始業	8:45	9:45		1:30	2:30
七月	始業	7:15	8:15		11:15	1:00
	始業	8:00	9:00		12:00	1:45
九月	始業	7:30	8:30		11:30	1:15
	始業	8:15	9:15		12:15	2:00
十月	始業	8:30	9:30		1:15	2:15
三月	始業	9:15	10:15		2:00	3:00

(== 線以下は午後ノ時間を表ス)

「円山小学校二部学級時間割」

時間	第一時	第二時	第三時	第四時	第五時	第六時
月	三四 算術 五六 算術	一二 算術	修身 唱歌	一二三読方 五六裁縫	四五六読方 二 書方	三四 綴方 五六 綴方
火	三四 算術 五六 算術	一二三読方 四女 裁縫	四五 読方	一二書方	三四五六書方 二 図手	五六 理科 三四 図画
水	三四 算術 五六 書方	一二 算術	体操 唱歌	一二三読方 五六 裁縫	四五六読方 一 図画	五六 地理 三 書方
木	三四 算術 五六 算術	一二 算術 四女 裁縫	四五 読方	一二三読方	五六 地理 三四 書方	三四 綴方 五六 綴方
金	三四 算術 五六 図画	一二 算術	修身 体操	一二三読方 五六 裁縫	四五六読方 二 書方	五六 理科 三四 手工
土	三四 算術 五六 算術	一二 算術 三女 裁縫	四五 読方	二 綴方 一 書方	五六 手工 三四 綴方	五六地理歴史 三書方

石田磊三 1910年度末の全道の小学校数は1,161校あり、その中で単級学校は434校で約40%を占めている。複式編成校は982校あり、単級複式の占める割合は実に84.1%に上っている。従って、単級教授の研究が必要なのである。単級教授は、「部合隔時編制」による方法が良い成果を上げている。

「石田案 学級編制法」

下学年	主力教授	主力教授	主力教授	間接教授		
上学年	自習	間接教授	主力教授	主力教授	主力教授	主力教授
	第一時	第二時	第三時	第四時	第五時	第六時

しかし、間接教授では、「学力の懸隔の甚だしい組に教授することほど困難を感じることはない」。「劣等児は、絶えず理解の域に達せずして次の教材の応接に達しないといふ有様で全く五里霧中の彷徨するに至る」児童である。

以上のことから推察できることは、円山小学校における単級教育と二部教授の実験研究は、附属小学校とは異なり「劣等児等」を別学級に排除することにより進められたということである。しかし、単級教育組織や二部教授などの実験研究を展開する過程において、劣等児に対する特別教育の実践研究の必要が認識されて、導入されていたことは注目される。

「複式特別学級の教育実践」度々既述したように、円山小学校の特別教育実践に関する記録等は発掘していない。ここでは、附属小学校訓導であった北村衛也と井野長司の論文から検討する。北村論文は、自らの劣等児等の教育の実験的体験から導き出した指導方法上の配慮事項について論述しているのに対して、井野論文は「書き方指導」に限定した指導法を論述している。従って、個々の内容について検討する。

北村衛也の教育実践（1905～1906年。前章3.3.の1.参照）

1. 教育の理念ないしは教育思想	人間平等観、教育機会の均等観（児童を一視同仁の関係で公平に教授することである。従って、教育現場での児童の優劣により差別扱いを反省すべきである）。劣等児救済観（教授の圏外に逸出して傍聴の位置のおかれている）。
2. 対象児童及び障害観	智力の劣等生（智力作用の鈍きもの）。 <u>先天性の劣等生は教育可能性は低い（劣等生は、学級全体で3%在学している。劣等生の中でも、先天的な原因による脳髓の働きが不完全な真の劣等生は教育効果は最小である）。</u>
3. 教育の形態	課外特別教授（経済上困難でなければ長野県で実施されている「特別学級」形態に賛成するが、困難であるから40人学級規模にして学級内での指導を徹底することが望ましい）。 <u>統合教育論と別学教育論の両面に立っている。</u>
4. 教育の目的ないしは教育像	未提示。（間接的に次のように述べている、「 <u>現小学校令は弱者をして独立自営が可能なるまで保育なし遂げる義務はない</u> 」）。従って、「 <u>職業的自立</u> 」を念頭においていると読み取れる）。
5. 教育の内容・方法ないしは教育計画	未提示。（内容に関わる記述としては、「教えることに上手になるよりは、働かすことに巧みなれ」、「教材の分量は中程度以下のものを」、「教授上の唯物主義は児童の活動を減殺する」、「卒業後一二年で忘れてしまうような内容を教授することは一考を要する」、「意識を集合させる陶冶を第一にすべし」等と述べている。以上のことから、教科的内容よりは、<u>陶冶的内容と自立生活に向けて職業的内容</u>を想定している）。 <u>劣等生の原因に応じた方法</u>。<u>反復練習</u>（復習は講学の母なり）。<u>動作・活動法</u>（身体的活動、遊戯を多くすること）、<u>報賞法</u>（15項目。責罰の注意事項8点。その方法論には、今日の生理心理学的知見による児童理解と方法論に近似している）。教育計画なし。
6. 教育の成果ないしは教育評価	実地授業の成果を認めているが、 <u>教育の可能性に対しては限定的立場である（限りある知囊に無理矢理注入することは劣等生を死病に陥らしめて恥じざる行為である）。</u>

7. 総括的評価 以上は、北村が附属小学校で実験に行った劣等生の教育実践である。

北村は、我が国における劣等児等の特別教育の動向を理解し、自らの教育者としての信念に基づいて実地授業を試行したのであろう。この北村の北海道における実験的教育実践には、先駆

的役割を果たしたものとして史的評価を与えたい。しかも、児童の平等観と教育機会均等観及び教育理念並びに生理心理学的な知見による劣等生理解と指導法には、今日の教育にも十分に通用する現代性が伺われる。しかし、劣等生の救済観や知的能力を限定的に捉えて教育の可能性を限定する教育観などとの同居が認められる。北村の教育実践の特質は、報賞により児童の学習意欲を引き出すこと、形式陶冶よりは実質陶冶による教育方法論にある。この特質は、代用附属円山小学校の「複式特別学級」の教育実践へ影響を与えたと考えられるが、現時点でそれを実証することは出来ない。

井野長司の教育実践（1906年。前章3.3.参照）

井野の論文には、教育理念、教育形態、教育計画などについての論述はみられない。井野は、対象児童を「劣等生」としている。劣等生とは、優等生に対比した名称として使用されていることから、学業成績不振児童が主であると考ええる。劣等生観としては、「劣等生は甚だしき懸隔がある」として、その劣等生に対して「学年相当の標準成績に近かしむるを適当とせり」ある。このことから、劣等生への書き方指導は、学年相当の標準的な技能的学力（その基準は不明である）を身につけることをねらいとしている。書き方科における「敷写法」とは、書き方の手本を習字帖の下に敷き入れて、その上から写し書きする方法である。その結果、一年後の成績は顕著な進歩がみられたという報告である。以上のことから、学業不振児童への教育は、標準的の学力をつけることにおかれていたことが分かる。

4.1.2. 北海道札幌師範学校附属小学校（以下「札幌小学校」と略記する）「特別補助学級」の教育実践

北海道師範学校は、校名を1914年に北海道札幌師範学校と改称した。校名変更は、北海道師範学校代用附属円山小学校が劣等児等の特別教育を廃止したのが1913年3月であるから、その翌年となる。従って、附属札幌小学校の「特別補助学級」による特別教育は、実に11年の空白期間の後の1923年4月に新たに開設されたことになる。この時期は、既述したように我が国における劣等児等の「特別学級」開設興隆第二期にあたる。

札幌小学校の教育実践に関する史資料は、第3章3.3.の14.の札幌師範学校附属小学校「特別学級編制学校の状況」と29.の黙雷生「低脳児教育の理論と実際」に引用・摘記した二つのみである。14.に全文を引用した資料は、1924年の文部省調査への開設当初の『報告書』である。実践記録29.は、特別学級最後の担任と思われる浅井盛人（黙雷生はペンネームであろう）が開設から10年間の実践をまとめたもので、1933年に教育雑誌『北海道教育』に四回に分けて掲載されたものである。両者の記述の期間には、10年間の隔たりはあるが、一つに整理して検討する。

1. 教育の理念ないしは教育思想	北海道における白痴低能の教育計画（北海道庁内務部長服部教一の指導によるとしている）。 ^[14] 低脳児教育の必要(社会防衛的要請, 知識偏重教育における成績不良児の救済)。 ^[29]
2. 対象児及び障害観	多様な名称(低能児, 学業成績の劣等なもの, 成績不良児, 精神の薄弱と身体的欠陥が原因の低能の児童等)。しかも、共同生活に適応でき教育可能な児童。 <u>修業年限を14歳迄とし、その後補習生として年限を定めない。</u> ^[14]

2. 対象児及び障害観	低脳児（真の低能児，一般智能の劣等のもの，精神薄弱児，低劣児童）で，教育方法上つくられる成績不良児や特殊事情に起因する成績不良児とは区別される。 低脳児の本能的衝動的行動は，智能の劣等より来る生存権の危弱に対して天の与えた特権である。しかし，<u>その奥底には崇高な人間性の萌芽が僅かながら存在するので，そこに訓練の可能性と方法がある。</u>^[29]
3. 教育の形態	特別学級編制形態，児童は1～3学年までの男子6名，女子1名。本科正教員1名。教室兼寄宿舎兼教員住宅となる<u>一間の独立家屋の単級教室。</u>^[14] 低脳児の特殊施設。1923（大正12）年地方費により独立家屋一棟（札幌市南3条西15丁目師範学校地敷地内）設置。詳細は下記に別記する。^[29]
4. 教育の目的ないしは教育像	社会に貢献できる人間（生来の能力を十分に発揮させて自活の途を得させる。搾乳業が適当と認める）。社会に種々の害悪を流すことを防ぐ（不良化，感化院行を未然に防ぐ）。^[14] 小学令第一条の目的（筆者註）児童ノ身体的発達ニ留意シテ道德教育又国民教育ノ基礎並其ノ生活ニ必要ナル知識技能ヲ授クル）。 具体的目標は，1.特技を発見して十分に伸達する段階，2.成る可く自活する段階，3.社会に害悪を流さない程度で満足する段階，4.自らの身の廻りを己にて成し得る段階の四段階である。更に<u>教科材との関係目標</u>として，国家，自然，作業の各ねらいを定めている。^[29]
5. 教育の内容・方法・ないしは教育計画	精神方面（特殊扱いと圧迫からの解放，自由な伸び伸びとした精神に充たされた生活による個性の発揮）。身体方面（健康増進を図り，身体的欠陥の救済。学校・学校医・家庭の相互連絡）。 学習方面（徹底的個別教育＝学習指導の各児童の能力に合致した教材を，その心理に適合した方法時間により，彼等の力により了解し消化し得るよう指導する）。 職業方面（周到的個性観察に基づく職業適性の発見と選択による指導。卒業後の補導指導により自活への支援をする）。不良化の感化（母の如き温き愛と諄々諭して倦まざる根気により不良の萌芽を未然に防ぐ）。 教育方法の研究（特別学級は児童本位の教育を進め訓練養護を施している。この方法を一般学級取扱上の基礎問題等に触れる研究をする）。^[14] 国家に関する教科材（国民として社会人としての情意の陶冶及び智能の啓発。国家皇室への信仰の観念の形成）。自然に関する教科材（体験的，具体的，直截的に学習して，自然の利用と防衛について理解する）。労働に関する教科材（労働を愛好する習慣を養い，忠実に勤勉に労働に従事すると共に，身体並びに精神を鍛錬する） 教科目（修身，国語，算術，理科，図画，手工，唱歌，体操，作業。余力あるものに地歴を課す。理科は自然の直観科で，作業は農耕である）。 教授時間（五時間授業。1教時：算，2教時：讀，3教時：自由＝主に手工・遊戯・絵本を見ること，4教時：児童の状態に応じて修身・国語・算術を除く教科を教授する。修身は随時之をなす。単位時間45分，15分休憩）。 学習の方法 学習の基本的形式（試錯法，模倣法，遊戯法），学習指導の条件（興味，持続，疲労），訓練の原理（愛惜の原理＝愛情，発揚。鍛錬の原理＝賞，静座）。各科教授の実際等は下記に詳述する。^[29]
6. 教育の成果ないしは教育評価	授業開始より半年に充たないため特筆すべきものはない。性格・心理方面の変化を認める（元氣俄に付き児童らしい伸び伸びした精神で快活になった。喜んで通学している）。^[14] 補助学級の効果 読算の学業成績の進歩は下表にあげる。一般に学習効果の進歩は普通教室内の低劣児と比べて大である。その原因はいろいろであるが，次の

(3) 収容手続 (イ)学力検査, (ロ)学習態度の調査, (ハ)智能検査

智能の欠陥によらないで生じた学力検査不振児も収容して、その能力を促進させて、原級に復帰させていたこともあったようである。しかし、これは促進学級のやり方なので、当学級ではそうしないことを目標としたので、最近では学力検査不振児の入学はない。

(4) 収容後の手続き

(イ) 児童及び血族調査表の提出 児童の生活歴を知り又劣等の原因を知らんが為なり

(ロ) 保証書の提出 教師の充分なる管理も尚身体上の危害に対し保証し得ざる為之れによる故障の申出なからしむる為。

(5) 収容後の取扱

(イ) 環境への順応

(ロ) 学習態度の錬成 智能により異なるも二三ヶ月より半年を要す。錬成の方法は多種多様なるも大体愛好する作業をなさしめ更に容易なる作業も課し絶えず興味の喚起を成し、興味による無意的注意の集中をやがて有意的集中にまで導く。従ってその態度の完成の暁は努力して学習をなす所迄に到らしむるのである。

5. (別記 詳細) 各科教授の実際

(1) 修身 智能年齢五歳以上、生活年齢十歳以上の児童は、道徳的判断力及びその知識は、尋常科一年生程度の能力は確実にある。しかし、実行力はこれに伴わない。故にその取扱は左記のごとくであるが、要は実践にある。

一、成るべく直観し得る偶発事項又は経験内容につき判断力の養成と智識の涵養。

二、童話・寓話・実話等による道徳的情操の陶冶。

三、毎日の反省、毎朝始業前若く休憩時中に教師との対報による前日の反省。

(2) 読方 能力は概ね三段階に区分し得。(イ)個々の文字と発音との聯合、(ロ)句と意味との聯合、(ハ)文章の讀解。

(3) 書き方 硬筆による読本の文字の書き取り。可能なものには毛筆による書方も課している。

(4) 綴り方 思想の表現能力は概ね(イ)言語文字による経験の羅列的発表、(ロ)(イ)の発表において統一のあるもの、(ハ)視点を定めて観察及び発表、(イ)階程に属するものが最多で(ロ)は極めて少なく(ハ)に到っては殆ど不能である。

(5) 算術科 数概念を口唱し得ることと実物を数えることの一致は困難である。口唱のリズムと筋肉運動のリズムの不一致によることが最も困難である。反復練習して数概念を養成した後に、加減を課する。加減は、数系列の明瞭な観念の構成が出来るまでは、具体的事物乃至は方便物によらなければ成らない。加減算が可能になるには、日常生活経験と聯合させなければならない。この階程での計算は、乗除の九九並である。応用問題は、最も困難とするものである。その原因としては次のことが考えられる。(イ)全体観念の構成不能(読書能が密接に関係している。それは、所与の問題の理解の困難、各種条件の徹見の困難を引き起こす)、(ロ)推理力の不十分、(ハ)数概念の不確実等である。これらのことから、低劣児童の算術教育は、「具体的事物乃至方便物により数観念を養成すると共に、日常生活に於ける数関係の処理に於て、例令機械的習熟のみによるとも之れを可能ならしむるまでに導かるべきである」。

(6) 理科 目的は学の対象としてでなく、直接生活との連繫させることである。内容は、「自

然的環境之皆以て教材となし得る」。方法は、具体的に、日常生活で遭遇した事物をその機会に授けるのが最も有効である。

(7) 体操科 一般に規律があり、統制がある体操は愛好せず、極めて拙劣である。自己の意志による自己の身体の統制は、極めて困難である。体操は、身体的面より鍛錬の意味において必要であり、消極面としては危険への回避処置としての必要を痛感する。

(8) 唱歌科 質より量を要求する。変化を求めて同一教材の反復を欲しない。

(9) 図画科 愛好するが描写能は概ね拙劣で、その対象範囲は極めて狭く、形式は極めて素雑である。

(10) 手工科 彼等の最も愛好する教科である。ねらいは、美的陶冶と勤労愛好の見地からである。教材としては、簡単な「切り紙」から簡易な「木工」までであるが、主としてボール紙細工である。作業は、質量共に普通児に比較すれば劣るが持続力では勝れているものがある。

(11) 農業科 そのねらいは、「殖裁の理論を授くるにあらずして、その労働を楽しみむるを目的とする。更には自然に親熟せしめその情意生活を陶冶するを目的としている」。農園は、約百坪を個人圃と共同圃に区分して、大豆・馬鈴薯・体菜等を栽培した。農業は、児童にとって興味が大きく、抵抗力も少なく取り組めるが、疲労しやすいために、同一作業の持続には困難であった。

(12) 地理及び国史 能力に応じて課した科目である。しかし、日常親炙する事項である、建国童話や史譚等については、授けるようにした。地理については、日常見聞の事項の説明に伴った関係知識を教授した。

訓練の実際 各人各様であるが、根本精神は低能児の訓練原理に述べたとおりである。

養護の実際 主として鍛錬に関しては、「遠足及び校外の散策、並びに教授をなし、更に農業において之をなす」。消極的には、教授時間の短縮・横臥による疲労回復、ストーブ取附取払前後に火鉢による気温の調整などを行った。

6. (別記 詳細) 読算の学業成績の進歩

「昭和五年九月より昭和七年三月までの進歩」

氏名	生活年齢	智能年齢	智能商	算術		読方	
				5年9月	7年9月	5年9月	7年9月
な・い	10 : 2	6 : 6	64	数へること数字読むこと10迄	基数の和10より基数減	片カナ読得ルモノ40(濁音を含む)	読本巻三終了
い・と	12 : 2	5 : 2	43	数へること5数字10迄	基数の和及び差可能	片カナ読得ルモノ42	読本巻三片カナノ課全部片カナ20可能
お・み	11 : 2	9 : 0	81	3年2学期始応用不能	4年1学期	読本巻四第六	読本巻六終了
み・ち	12 : 12	7 : 6	59	基数の和10以上なるもの不可能 乗除全く不可能	3年2学期終了 但し推理力ニヨル応用問題不能	同(上)	読本巻六終了 読みはよろしき 内容不確実
ご・さ	11 : 12	10 : 0	85	加減可能 九九新に授く	第3学年終了 応用やや不確実	同(上)	読本六終了 読み拙内容確実

智能検査は昭和6年12月施行のものなり

「昭和六年度新入学児童の進歩」

氏名	生活年齢	智能年齢	知能商	算術		読方		入学月	入学前学年
				入学当初	現在	入学当初	現在		
あ・さ	9 : 4	6 : 3	64	和が10以下の加法及び基数より基数の減法计数器を使用して	2位数の和差计数器不使用九九七ノ段位迄応用可能	全く不能	巻三, 十八	4	尋3
む・ま	8 : 6	4 : 4	51	5迄数へること	15迄数へること	全く不能	片カナ30読み得	4	尋1
た・こ		不能		10迄数へること	20迄	全く不能	片カナ10読み得	4	尋2
き・や	9 : 2	6 : 11	75	数へること3迄	基数の和を求むること	片かな読得るもの35文字の連讀は不明	読本巻二, 十三	6	尋3
つ・な	10 : 4	9 : 0	84	加減, 九九半分可能	加減乗除可能尋三応用は不十分	読本巻六第七	読本巻六終了	11	尋4

智能検査は入学の際施行のものなり

7. 総括的評価 札幌小学校「補助学級」は、1922年7月の皇太子行啓の記念事業として北海道庁内務部長服部教一による指導により開設された特別学級である。記念事業であることから、独立一棟の建物は、当時としては異色の校舎兼寄宿舎兼教員住宅で、師範学校の校地内に新築された。建築費は北海道地方費をあてている。服部教一など関係者の「補助学級」の開設の意図としては、北海道における劣等児等の特別教育の振興への足がかりを築くことにあったと思われる。そのためには、北海道札幌師範学校附属小学校で劣等児等の実験的教育研究と教員に対する実地教授を経験させる施設を開設することであった。札幌小学校は、1923年3月20日に教員経験18年の熟練訓導柳橋末吉を担任に任命して、学級開設の準備に当たらせている。柳橋訓導は、東京市内の特別学級を視察するなど開設準備を進めたようである。札幌小学校は、同年7月に全道対象に児童募集を行い、精神状態・身体状況・日常の性行・緩急の状況等の調査にもとずいて仮入学者を決めて、同月16日には授業を開始した。7名の正規入学者の決定にあたっては、仮入学者の人数は明らかでないが、約半か月の観察期間を設けて、「危険の性行・精神病・伝染性疾患等他人と共同生活をなし難き素質なく、而して教育の可能性あると認めたる」ものを選考したのである。開設時の札幌小学校の「補助学級」は当時の他府県に見られない、五つの特色をもっていた。その一の特色は、校舎兼寄宿舎兼教員住宅の教育施設である。二には、寄宿舎制による24時間教育の形態である。三としては、対象児童を全道から募集して選考したことである。四つ目には、就学児童は10名と少数である。これは当時の全国的標準の約半数である。五点目には、就学期間の延長と卒業後の補導である。この五点に付け加えたい特色として次のものがある。1.人事の発令から入学者の決定まで、学級開設に6か月間をかけた計画的設置。2.入学者に対する『保証書』の提出を求めていること。3.対象児童を低脳児として、学業不振児などと区別していること、などである。

札幌小学校の教育理念ないしは教育思想には、劣等児救済思想と社会防衛思想と生存権の主

張や人間性の尊重といった新教育思想が同居している。これは、「補助学級」開設当時は、全国的に劣等児等の特別教育は理念的広がり与实践の高まりを見せており、しかも、新教育思想や教育理論が北海道にも浸透している時代であった。従って、札幌小学校の特別教育の教育理念や教育思想は、これらの教育思潮に影響を受けながら構成されたものと考えられよう。新教育思想は、当時の学校教育が知識偏重の画一主義であることへの批判と改善の方法論であった。

教育の目的ないしは教育像の特質としては、目的を基本的な目的と段階的な具体的目的の二つを設定していることである。基本的目的として「小学校令第一条の目的」を掲げたことは劣等児教育を通常教育と同等な位置におこうとする普遍的な教育姿勢として評価される。更に、教育実践から生み出されたと考えられる、五段階の具体目標も極めて実際の現代的である。なぜなら、我が国初の知的障害児教育の「学習指導要領—精神薄弱教育編—（1972年版）⁴⁷⁾には、一般目標と三つの柱に区分された27項目の具体的目標が示されており、その内容とは極めて類似性が高いのである。

教育内容・方法にも当時の新教育運動の影響が具現されている。教育内容としては、基礎的教科（読み書き算）の訓練、教授内容と実生活との総合、生活経験内容、職業的準備内容を取り上げている。教育方法としては、個性の発見と伸張、徹底的な個別的指導、分団方式教授、直視教授、動作・経験法的教授、職業訓練等によっている。その方法は、各教授の実際により具体的に記述されている。

1928年からの特殊施設は、戦後期の1950年代の北海道における精神薄弱児の「特殊学級」の施設・設備とはほぼ同じ様式であることにも注目される⁴⁸⁾。札幌小学校の特別教育実践は、戦後の北海道の特別教育への接続性が極めて高いことが実証される資料として貴重である。

札幌小学校における低脳児の11年間の特別教育実践は、開設当時の意図を活かし得たのであろうか。北海道庁が、劣等児等の特別教育の計画実施を行政指導した証拠資料は発掘していない。しかし、この時期の1926年、1927年及び1931年には、開発が早くから開けた小樽・函館・室蘭の三地域に劣等児等の「特別学級」の開設事例が見られる。このことから、札幌小学校の特別教育実践が間接的にしても、それらの学級開設や特別教育の必要論の高揚などへ影響をもたらしていることは否定できないであろう。

4.1.3. 北海道函館師範学校代用附属亀田小学校（以下「亀田小学校」と略記する）「特別劣等児学級」の教育実践

亀田小学校の「特別学級」の概要については、3.2.の事例3.に既述したとおりである。亀田小学校の劣等児等の特別教育は、函館師範学校の代用附属に指定された1917年4月に特別時間指導B形態により実施されている。特別時間指導の実態は明らかでないが、北海道の特別教育の事例から正課時間外か長期休業期間かのいずれかに特別に時間を設定して特別教授を行ったと推測される。

北海道函館師範学校は、第一回北海道小学教育研究会を1919年6月28日から三日間の日程で代用附属亀田小学校などを会場に開催した。以後毎年、会場を全道各地に移した移動研究会・出張研究会を開催して全道の教育実践の向上に努めた。第七回北海道小学教育研究会は、1925年7月10日から28日までの間に、八雲町、北渡島、根室等の諸会場で開催された。第七回研究会は、北海道庁諮問案「義務教育年限延長に先立って考慮すべき点如何」と協議題「成績不良児童の適切なる教育方案如何」について研究協議をもった。「成績不良児童の適切なる教育方

案如何」を発表した学校は、函館師範学校附属小学校、根室郡花咲尋常小学校、野付郡別海尋常高等小学校、岩内郡岩内女子小学校、函館市桔梗小学校、根室郡幌茂尻尋常小学校、亀田郡宇賀尋常高等小学校の七校である。その内容の要約は、3.3. の15. から21. に、それぞれ摘記した。戦前期の北海道の教育研究会において、劣等児等を研究主題として開催された例はほかに見い出せない。

亀田小学校は、劣等児等の特別時間指導の試行と研究協議題に成績不良児童の教育を設定して研究していることから、劣等児等の特別教育について、意図的に試行し、研究を重ねて計画的に取り組んでいたことが伺われる。

亀田小学校の「特別学級」開設の基本方針は、B5版二枚からなる孔版印刷の『学級教授の指標』と題する史資料から読み取れる。本資料の作成日時や起案者は記されていないが、作成日時は学級開設の1927年4月以前であり、起案者は文面から中村彌四郎であると考えられる。次に、本資料の全内容を再掲する。

「学級教授の指標」

学級教授の訣陥

優劣懸隔主義の教育							
学級着眼		指導方法		学習状況		教材研究	
優 生 特 別 教 育	劣 生 無 視 教 育	挙 手 対 応 主 義	非 反 復 練 習 主 義 学 習 結 果 の 無 処 理	学 習 経 過 の 無 保 存	優 生 の 独 占 舞 台	共 学 和 心 の 皆 無	優 生 本 位 の 研 究 非 学 級 的 な 研 究
優厚劣無		優生本位		優生独占		教師本位	

教育の実際はこの子の個性は如何、この学級の状態は如何といふ調査の上に立つて有意義なものであるから、この学級に対する価値ある施設は必ずこの現実調査のなかから生まれたものでなければならぬ。

教育の実際はこの現実調査を出発とする人にして、初めて、学級に於ける一人々々に立つ教育の徹底をはかることが出来る。然るに学級教授の多くは、優劣の懸隔をますますつけるやうに教育の実際に陥ってゐるやうに思はれる。即ち教材研究といひ、指導方法といひ、学習状態といひ、いずれも其の根本基調を優等生においてゐるやうである。

教材研究は教師本位であるために、優生本位の研究となり、非学級的な研究となるのは当然である。指導方法も挙手対応主義であり、非反復練習主義であり、尚学習の結果も一人々々についての処理を抜き、学習経過も適当日時保存されないから、劣等生並に陥席児の学習を一そう困難に陥らす等、指導の方法を子細に見るときは、これ悉く優生本位の観がある。したがって学習の状態は当然優生の独占舞台となり、ひいては学習の個人主義となつてゐる。

これを要するに学級教授の状況を一言にして許せば、優生特別教育となり、劣性無視教育となつてゐる。反省を要する点であると思ふ。

二 学級教授の指標

さて、学級教授の改善を徹底的にはかるためには、この優生本位の教育観を全然捨てて、学級の総ての子供を平等に指導するといふ、指導の平等観に立つこの子一人の教育観に強く生きるところがなければならぬ。そ

の指標ともいふべきものをあげると大体次のやうなものになる。

1. 全生平等 この子を生んだ親心にまでさかのぼって、この子を教え導いてやる。
2. 指導徹底 分かりよく、わかるまで、繰返し繰返し教へて、そうしてよく学習のあとを見てやる。
3. 学習共楽 共に出来て、共に喜びにひたる。そして希望と感激にみちた一日の学習をさせてやる。
4. 教材応能 この学級の最も劣等の子供にもわかるまでに、教材をよくくぐらしてやる。即ち「この子を生んだ親心にまでさかのぼって、この子を教へ導いてやる。」といふことや「わかりよく、わかるまで繰返し繰返し教へて、さうして学習のあとをよく見てやる。」といふことや、自分ばかりが出来て人を乗り越えて行かうといふ個人主義的学習ではなく、学級の皆々が「共に出来て、共に喜びにひたる。希望と感激に満ちた一日の学習をさせてやる。」といふことや、また「この学級の最も劣等の子にも、わかるまでに、教材をよく砕いてやる。」といふことは、結局、指導の道徳であると思ふ。

指導の背後に潜む親切心、真剣味、これが学級のすべての子供に、教授の徹底化、能率化、普遍化することになるのである。

以上の「教授の指標」には、通常学級における優劣懸隔主義教育の批判と改善の方策が盛り込まれている。その改善方策は、学級全員平等観による、「一人一人に立つ教育」の徹底である。そして、「一人一人に立つ教育」を徹底するには、劣等児等の「特別学級」を開設して児童一人一人の学習する権利を与えることであった。この教育思想は、第Ⅰ報の2.4.に既述したように、1920年9月に日本教員組合啓明会が発表した「教育改造の四綱領」の影響であったと考えられる。しかし、ここで優生との対比項として論述されている「劣生」は、劣等児、すなわち学業成績不振児なのか、低脳児を含む児童なのかは定かではない。いずれにしても、亀田小学校の「特別学級」は、子供の教育平等観に立つ教育理念とわかりやすい教授方法の徹底という理論により成立したことは明らかである。

さて、亀田小学校「特別学級」の教育実践を検討する原資料としては、同校の「成績不良児童の教育方案（1925.7.）」、隅田重義「劣等児の算術の基礎的練習法（1927.9.）」及び中村彌四郎の論著（1927.9.～1948.7.）がある。隅田と中村は、ともに特別学級の担任であるが、隅田のは算術教育の実践報告であり、中村は独自の教育哲学に基づく「この子一人に立つ教育」理論と実践を展開している。中村の劣等児教育論は、北海道の教育特質である単級・複式教育を教育の真髄と捉え、劣等児を包括した就学児童すべてを生かす個別教育論である。この中村の劣等児教育論は、前述した北海道札幌師範学校附属小学校の「複式特別補助学級」の実践を踏まえ、これを理論的に補強して、実践により確立したものであることは既に指摘したとおりである。亀田小学校の特別教育実践の検討は、中村の劣等児教育論を中村の「劣等児・単級複式教育論」と名づけて論述する。

「中村彌四郎の劣等児・単級複式教育の実践」

1. 教育の理念ないしは教育思想	無限の生成観（草木の生成発展の姿と作動の力と同じ、児童には内からの無限の伸張する力がある。それは拓かれゆく力に基づくこの子一人の現実の力である）。① 土と教育（土には、無尽蔵な力、摂取力と浄化生成の力と態度がある。この子一人の教育とは、土のもつ浄化生成の姿勢である）。②③ 海と教育の自由（海の自由な実相には不思議な秩序がある。劣生ばかりの学級には教育の真の自由がある。劣等児の複式学級で一年過ごすとい年の自由を得た）。②③ 教育実現の原理（教育の実現とは、ただ知としての表徴〔象〕ではなく「行」
------------------	--

1. 教育の理念ないしは教育思想	の問題である)。^[3] ^[4] 決して捨てない教育（正にこの一人を救う行は、学級全体を質的に救う行である)。^[3] 悪平等、無差別観からの脱却(この子一人のために全我を捧げて祈る信仰に立つてのみ、個の絶対真の上に己をおくことができる)。^[5] 北海道の拓殖教育をすすめる教育（この子一人の教育に徹底するための教育とは、<u>土地墾開・人民蕃殖のための教育</u>^{註9}である。それは、<u>単級学級の教育に着眼して、教育の革新をはかることである</u>。そのためには汗と熱と力と愛と遠大なる理想のもとに拓殖教育をすすめることである)。^[6] <u>実際的教育学の確立(教育の理論と実際の中間の研究を行う)</u>。^[5] ^[6]
2. 対象児及び障害観	遅進児、劣等生、停級児童候補生。^[3] この子一人一人（劣等生、優等生の区別はない)。^[5] 全児童（この子一人の教育は、如何なる学級に拘はらず教育の心的生命をなすものである)。^[6]
3. 教育の形態	「特別学級」は、一つの単級学校組織の分団である^{註10}。^[6] ^[7] 「北海道開拓の魁を成す文化機関は、<u>実に単級・複式的教育機関である</u>。単級・複式的教育は、拓殖の先陣となす唯一の文化機関である」。^[6]
4. 教育の目的ないしは教育像	個人の一生性と国家の永遠性とは生成の二形相である。^[2] この子のもつ拓かれゆく力に感応せしめる「この子の独自性の発揮」。^[6] <u>自己の建設、個性の発揮（個人の完成）と共同の発展（社会性、団体性）</u>。 この子一人への七つの展開（生物としての教育、人間としての教育、日本人としての教育、郷土としての教育、個性発展としての教育、家庭人としての教育⇒職業人としての教育)。^[5]
5. 教育の内容・方法・ないしは教育計画	(1) 根本的理論編 1. 一斉教授の否定（流布されている、七分の一般指導と三分の個別指導等の方法論を採用しない)。^[3] 2. 生徒の現実から出発する（一人一人の現実成績調査の基礎の上に立って教育は計画され出発する)。例「読字成績の状態」は下記に別記する。^[2] 3. 指導の学級的研究（教材の学級的取扱をするには、担当学級の現実立って、その欠陥を補う研究をおこなう。劣等生には劣等生の出発点がある)。^[1] 4. 教材の同一視的取扱（教材の能力別取扱、子供の注視点と教師の指導点との常時一致)。^[2] 5. 能力に応じた教育（「行」に伴ふ能力別の指導。教材研究と教科に対する子供の能力の理解)。^[6] 6. <u>この子一人に徹底するための教育法は、単級・複式的学級において教科指導の分化によって可能である</u>(その工夫のとして、個別教授、分団教授、自由教育、自学主義的教育、ダルトン・プラン、プロゼクト・メソッド、作業主義的教育、体験主義的教育などがある)。^[6] (2) 実践的原理編。^[6] 1. 単式教授の型 ① 一斉教授（同円同中心経営、同事同時同一教授) ② 個別教授（同円多中心円経営、真実の自己に立つ学習) ③ 分団教授（同円少中心経営、独学と共学の交渉に立つ生成期の学習) 2. <u>あるべき学級の型体＝分団学習</u>(教育の根本理想としての共同精神を培い、一人の完全を徹底させる方法原理がある。すなわち、この子一人の教育に立って、教育の両面の理想である「<u>個人の完成・個人的人格の陶冶</u>」と「<u>共同発展・団体性の訓練</u>」の貫徹を企画するものがある)。 3. 分団の編成と経営（現下の経済的組織をふまえて、<u>独学と共学を学習の表</u>

5. 教育の内容・方法・ないしは教育計画	面的様式として生成相に立つ真実なる学習を建設することが目下の急務である。この種の学級経営は複式・単級の学級経営の精神に類似している。 4. 分団教授の原理 ① 分団の原理（能力別分団＝学級内個人差による分団組織，仕事分担による分団組織＝仕事の能率，実験用具使用の順番などの分団組織） ② 自学の原理（自学は教育の根本基諦である。分団教授には，必然的に自学せしめる環境がある） ③ 共学の原理（教育は個人主義的に行われるべきではない。「共に学ぶ」ことにより，学習の社会性が培われる。「共学」とは，各自銘々が学習した後に，他生との共同学習によって，自己の学習を更に発展建設することである。その目的は，学習の一大摂理に基づく自己の建設，協調に基づく個性の発揮，即ち「生成相に立つ学習」の示現にある） 5. 単級・複式学級経営の原理 ① 複式の原理（学年制の原理＝分団教授における自学と共学の指導様式と単級における異学年同教材主義の調和，指導の継続性・連続性の重視） ② 結合の原理（教科結合の原理，知能教科と技能教科との結合理） ③ 単一化の原理（教科指導の経済的方法＝一人一人の学習を最も有利に導くための教師の行である。その実践としては，<u>教材の大単元的提示と指導の継続化及び生活化である</u>）。算術科大単元例を下記に別記する。 ④ 周流の原理（或学年の指導の効果を他の学年にも周く及ぼすということ。大豫備的学習＝学年の先取り学習と大復習の学習＝下学年内容の復習とがある） ⑤ 社会性の原理（年齢構成により横の学習組織と縦の学習組織がある。<u>単級・複式は理想的な生活型に接近している</u>） ⑥ 総一体性の原理（教育の総一体性は，完全な教育を生み出していく母体である。それは，村⇒学校⇒教室⇒校長⇒受持⇒児童⇒家庭⇒父兄の総一体性にある）
6. 教育の成果ないしは教育評価	劣等児等の特別教育に関する成果や教育評価について記述されていない。国語指導など各教科の指導効果については，基礎的学力の向上として，教授前と教授後の児童の「事実」と教授の工夫と関連づけて詳細に記録されている。教育の成果については，下記に「教育の内容・方法」の例として別記する。

（表中の囲み数字は引用文献等をあらわす。[1]「拓かれゆく力に基づくこの子一人の教育」，[2]「この子一人の教育意識に立つ学級教授の実際」，[3]「土の暗示する教育の理念」，[4]「教育事実の真相」，[5]「この子一人の教育」，[6]「新しい認識の上に立つ単級・複式の教育」，[7]「この子一人」の教育観

5. (別記 詳細) 教育の内容・方法ないしは教育計画並びに 6. 教育の成果ないしは教育評価

(1) 例 尋常科二年 NM 生の「読字成績の状態」[2]

読めぬ仮名	ウ，エ，コ，ス，セ，タ，チ，ツ，ヌ，ネ，フ，ヘ，ユ，ヨ，ラ，リ，ル，レ，ワ
誤り読む仮名	オ（キ），ク（ウ），シ（ウ），ヒ（フ），ホ（タ），ロ（中），キ（キ）
読めぬ漢字	小，人，川，子，上，年，田，米，出，木，大，犬，日，山，下，月，耳，江，本，私，太郎，竹，見，火，又，水，土，畠，正月，白，中
誤り読む漢字	口（中），入（人），牛（木），力（か）

(2) 実践事例 1. 尋常科二年 NM 生の「仮名教授の実際と効果」

指導目標の決定

仮名教授の工夫 漢字教授の実際（楷書のみにとどまらないで行書草書にも着眼して）

語句教授の方法 内容理解力の養成

速読練習の工夫 書写力の陶冶 仮名遣いの指導

実際調査（NM 生）

ウ, エ, ケ, コ, ス, セ, タ, チ, ツ, ヌ, ネ, フ, ヘ, ユ, エ, ヨ, ラ, リ, ル, レ, ワ, エ
濁音及半濁音を悉く清音にて発す

この現実立つ教授に実際

一、教材 第二仮名教授読本（第一）

（第二仮名教授とは国語読本によらない教授）

	一		一
ア	アシアシドロアシ ヒトノアシ	あ	あしあしどろあし ひとのあし
イ	イヌノドロアシ ウマノアシ	い	いぬのどろあし うまのあし
エ	エツエツエツエツ	え	えつえつえつえつ
ウ	ウマオヒサン	お	おまおひさん
オ	オウマヲタイチヤ イケナイヨ ユキドケミチハ ワルイナ ㊦㊧㊨㊩㊪	う	おうまをたたいちや いけないよ ゆきどけみちは わるいな ㊦㊧㊨㊩㊪

カ キ カ タ		か き か た	
ア	アア	あ	ああ
イ	イイ	い	いい
ウ	ウウ	う	うう
エ	エエ	え	ええ
オ	オオ	お	おお

二、主眼 片仮名平仮名「ア行」の読方書方に習熟せしむ。

三、教授

(一) 片仮名教授

1.教材を板書しながら一字ずつ読ませる。2.一字ずつ鞭で指さしながら、数回読ませる。3.一行ずつ鞭をこらして数回読ませる。4.「ア、イ、ウ、エ、オ」五字の教授。5.「ア、イ、ウ、エ、オ」五字に特に注意して、全文を読ませる。6.「ア、イ、ウ、エ、オ」一行を板書して、上から順に、下から順に、或は順序不同に一字ずつ鞭うって読ませ、音と文字との結合をはかる。7.全文の書写をさせる。

(二) 平仮名教授

1.教材を板書しながら一字ずつ読ませる。2.要領は前に準ず。

(整理)

1.板書した教材を一字ずつ読ませる。2.一行ずつ読ませる。3.教材中に出てゐる片、平仮名ア行の文字を全部鞭でさして言はせる。4.一字ずつ板書して言はせる、若しくは「アメ」と書いて「ア」に指さして言はせる。5.ア行の文字全部を織りこんだ異教材を示して練習せしむ。6.片仮名及平仮名を練習してゐるものには、平仮名を片仮名に、片仮名を平仮名に書替へせしむ。

以上の方法によって、五十音及濁音半濁音全部の教授を終り、実際調査してみた結果。
教授の結果（NM 生）

ヒ、ロ、エ、い、う、く、さ、し、す、せ、そ、ち、つ、て、な、ぬ、ね、ひ、ふ、へ、ほ、み、
む、も、ゆ、え、よ、ら、る、れ、ろ、る、ゑ、ぎ、ぐ、げ、ご、ざ、じ、ず、ぜ、だ、ち、ど、
ば、べ、ば、び、ぶ、べ、ぼ、片、平、濁、半濁全部不能

(3) 実践事例 2. 尋常科二年 NR 生（読み書きの全部が不能、指の筋肉運動未発達のため視
写した文字が判読できない現実）の「片仮名練習教授法」

片仮名は直線、斜線、直斜線の練習によって書くことができる。

- 例へば 1. 直線……ニ、エ、ユ、キ、コ、ヨ、ロ
2. 斜線……ノ、ヘ、ハ、ク、タ、メ、ミ
3. 直斜線……イ、ナ、フ、キ、テ、サ、ム

これが組織的な練習は、次の方法によりました。

直線					エ ユ キ ヒ モ ニ コ ヨ ロ リ
斜線					ノ ソ メ ツ ク タ ミ ハ シ ン ヘ
直斜線					ナ チ ケ レ ル ラ カ キ ア マ ヲ テ ヌ ス イ ホ オ ウ ネ ト サ ム セ

この訓練後に、北海道教育研究会編纂の『鉛筆書練習帳一学年前期用』一冊を練習させた結果は、全部文字らしい字形をとどめて、練習以前に比べて非常に差違のあることを見ることができます。しかし、音と文字との結合は仲々困難なので、最もよく覚えているものを教材として、反復練習を根本主義として教授しました。まず、「メ」、「ミミ」、「ハナ」、「クチ」の四字を目の絵（メ）、耳の絵（ミミ）、鼻の絵（ハナ）、口の絵（クチ）と文字を板書して教えた。次に、教師が本人の目、耳、鼻、口に手を触れて、「これは何」と尋ねて、はっきりと答えさせた。次は、本人自身の指を本人のそれぞれの顔の部分に触れさせて、発音させた。全部終わってから、確かめの復習をして、文字を書く教授をした。最後に、応用練習をした。教授の結果は、5月12日から15日まで毎日教授した結果、大体において好成绩で名称と発音と文字を相応させることができた。

この子の喜びを通して私は、どのくらい嬉しかったか知れませんでした。学級のどんな子供にも、教師の指導が隅なく行きわたるやうにとの、日頃の念願が此処にはじめて成就したからです。

(4) 実践事例 3. 教材「読方」大単元提示（一、二週間分の教材プラン）

1. 全文を板書し、そして面倒な漢字に振仮名をする
2. 面倒な漢字（新出文字のみではなく）を更に摘出板書する
3. 諷誦すべき語句を提出する
4. 内容研究の問題を提出する
5. 新出文字の手順を示す

6. 漢字グラフの作製や、全文書写（初めは透写尊重）をする

(5) 実践事例 4. 教材「算術」大単元提示（学年の相当する大単元に立つ問題）

一学期間の出席日数、私の貯金、一年間の授業日数、物価しらべ、学校を中心とする方位及び角度調査、村内児童調査、気候調査、全村農産物の調査等のごとく生活中心とする問題を与え、これを中心として研究させる

7. **総括的評価** 函館師範学校校長和田喜太郎は、土地墾開、人民蕃殖のための拓地植民主義の教育を提唱していた。これを受けて、亀田小学校校長今川博象は、代用付属小学校を「北海道開発者としての教員を養成する道場」と性格づけて経営にあっている。亀田小学校の教育方針の二大柱には、農業教育と単級・複式教育が据えられている。

ここで、北海道札幌師範学校附属小学校と北海道函館師範学校附属小学校の学校経営と教育実践について、入学児童と教育実践研究に限定してその特質を比較検討しておく。

附属小学校への入学児童の決定については、同じ北海道庁立でありながら、札幌師範学校附属小学校と函館師範学校附属小学校では異なっていた。札幌附属小学校は、選抜制をとっていたのに対して、函館師範学校附属小学校では旧亀田村地域の学齢児童を全員入学させていた。劣等児等の「特別学級」の対象児童についても、前者では全道から公募して、心理検査等によりを選別して仮入学者を決め、更に、観察期間を設けて適応能力の高い児童を対象適任児として選考している。後者では、全校児童の中から停級候補児童を対象としている。

教育実践研究の特質を厳密に比較検討することは、他に譲ることにして、ここでは両校が主催している全道規模の研究会活動を材料として比較検討する。

札幌師範学校附属小学校は、附属小学校の研究成果を全道教育関係者に問う目的から、1916年から附属小学校を会場として「北海道初等教育研究会」を毎年開催している。出席者は、各支庁市単位で数名に限定された地区代表者であった。研究協議は、あらかじめ決定された教科目や研究主題によって統一され、地区代表者と附属小学校訓導による研究発表・討議・特設授業と指導的地位にある講師の講演により進められた。研究協議の成果は、『研究録』として刊行されたが、1918年からは『札幌師範学校附属小学校研究叢書』として、その年度の主題に関する附属小学校訓導の研究内容を集録して、大会資料として提示されるようになった。1916年から1939年までの『研究録』・『札幌師範学校附属小学校研究叢書』の内容から明確に読みとれる教育実践研究の特質は、教科教育と教育理論研究である。又、その内容には、劣等児等の特別教育に関わる研究主題ないしは研究内容は記載されていない。

函館師範学校附属小学校は、地方初等教育の教育水準の向上に資する意図から、1919年から「北海道小学教育研究会」を開催している。会場は、附属小学校の教育が地方の教育環境及び実情と遊離しないようにと、附属小学校に限定せずに各地の会場において移動研究会や出張研究会を開催した。すなわち、師範学校校長と附属小学校訓導が地方に出向いて、教壇実践を公開するとともに、地方の教育の実情にも触れた実地教授研究を実施したのである。従って、出席者を限定していないし、研究発表者も制限していなかったようである。研究協議は、必ずしも教科目や研究主題を統一することなく、事前に提示された研究協議題について、出席者がそれにそった研究成果を持ち寄って討議する共同研究的な方法であった。研究発表の他に、研究授業・実演授業、講演なども設定されていた。『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書 研究録』は、1919年6月から刊行されているが、初期の内容には毎研究会の研究協議の成果を集録した

ものとは読みとれないものがある。そこには、協議研究題とは無関係な個人研究や個人の教育哲学論なども採録されている。1924年から1936年までの『研究録』には、主に学級経営、教授法、学校経営に関する実践的な内容が収録されているところに特質が見られる。劣等児等に関する研究は、一回限りではあるものの、全道的規模の研究会が実施され、その成果が収録されていることは特筆に値する。以上のことから、亀田小学校の教育実践は、北海道の単級・複式教育を実施している学校環境に近い形態と内容による、より実際的な教育経営と教育実践研究を意図して進めていたと評価できる。

亀田小学校の劣等児等の特別教育は、上記のような教育経営と教育実践研究の特質を持つ学校の教育理念と教育実践論から創設された教育形態であると評価する。

劣等児等の特別教育は、当時の初等教育の現実を「優劣懸隔教育」と認識して、平等観に立って改善するために開始されたのである。その教育理念には、劣等児の救済思想は微塵もなく、極めて現代性の強い平等思想がある。すなわち、劣等児の教育は、学業の優劣を問わず、「すべての児童に〔この子一人に教育〕を教師の〔行〕として実現する」教育の一環として開始していることにある。この教育理念は、1960年代に北欧の障害者の関係者から提起されたノーマライゼーションの理念に端を発した、世界の新たな障害児教育の動向と一致するものが認められる。これは精緻に、しかも、総合的に検討して結論づけるべきものではあるが、亀田小学校と新教育動向の理念の主要な一致点としては、児童観、教育形態論、教育対象と教育権保障の三点をあげておきたい。第一の児童観は、前者は児童について「優生」と「劣生」とに区別しているが、教育実践上は差別をしないのであり、後者では「障害のある児童」と「障害のない児童」との区別も差別もしないことにある。更に、学習組織の分団化と共学化の相補性を重視している。第二の教育形態は、前者は教授組織上の分離別学形態であるが数年間で統合形態にしている、後者は統合形態から一体形態へと試行していることである。更に、学級組織の分団における個別性と集団性の相補性を重視している。第三に教育対象と教育権保障については、前者は「すべての児童の個人尊重の教育」を掲げており、後者ではユネスコによる1990年の「万人のための教育に関する世界会議^{註11}」の義務教育の普遍的実施や1994年の「サラマンカ声明^{註12}」の“Education for All”の理念が代表的主張である。

しかし、根底には、天地創造神話による祖先崇拜思想と仏教思想の二つから導かれる国家観や「生成相」観による神仏思想の明白な潜在性がみられる。そして、神仏思想は教育勅語と結びつけて、独自の教育観を形成しているように読みとれる。更に、老荘の儒教やキリスト教から構成する人間観や教育観も論著の随所に渾然一体となって、極めて独自性の強いものがある。従って、亀田小学校の劣等児等の特別教育の理念や教育思想には、現代性と近代性が混在していたことになる。亀田小学校の教育理念や教育思想は、全校の教職員の総意の表出として構成されているものではなく、特別教育の理論的指導者であり、学級担任の一人である中村彌四郎が個人的に構成したことに起因していると考えられる。

亀田小学校の教育理念や教育思想に常に一貫してつらぬかれているものは、「この子一人に立つ教育」である。そこには、「児童一個人」観と「教育の事実と実現」観及び「生活現実の学力」観が一体化されている。「児童一個人」とは、この子のもつ開かれゆく力に感応する教育観にたつ自己実現論である。それは、児童一個人の独自性を認識して、自己の建設と個人の完成及び社会性の養成を目指すものである。「教育の事実と実現」とは、児童一個人の学習成績の事実から出発し、その事実に感応しながら「個人の拓かれる力」を実現する教育である。そして、そ

このあるべき学級の型体としての小分団が組織され徹底的に個別教授が展開されている。「生活現実の学力」とは、読み書き算術の基礎的教科内容を練習訓練で教授し、遊びや実生活を通して定着させることにより、生活に生きて働く学力である。しかも、教育とは、その理念や目標は「かたち」ではなく実現されなければならないものなのである。中村によれば、教育は、単なる「知」、すなわち理屈や理論としての「表徴〔象〕」ではない。知であってはならず、その実現のための教師による「行」でなければならないのである。中村は、「行」について説明はしていないが、仏教上の実践を意味する「梵 samskāra, carya」か、王陽明の「知行合一」の意味合いであろう。教育理論と教育実践の統合に関しては、教育学者が実践に裏づけられない理論を振りかざしており、その教育学者の教育論は教育実践に少しも役立たないと以下のように指摘する。

真実なる、この子一人に立つ、実現としての教授の方法は、帝都の真中からはき出される雑誌や、著書、かき集めてつくり上げた教授法を唯一とするわけにはいきません

(「この子一人の教育意識に立つ学級教授の実際」p.38. 1928.8.)

そして、次のような意識のもとに、自ら教育の理論と実践の中間に立って実際教育を確立しようとしたのである。

もとより劣等児等の研究は、現今我が国に於て、多数の学者の専門に研究された理論はありますが、この理論と実際とを連結する、中間の研究（即ち平易なる実際教育学？）とも言うべきものがいないために、学者の理論が我々の実際にまで下りてきて、そして我々の實際を直接指導する、實際的理の光にまでなりません。實際教育の発展のために甚だ憂慮すべきことです。私はこの未知の世界を、兎も角探索すべく、次のやうな要領のもとに研究を進めてみました。（中略）教育をこの子一人の実現と考へるならば教授法の研究は、受持学級の最劣等の子供より、研究されねばなりません。

(「この子一人の教育—[理論と実際]の[と]に立つ中間研究として—」pp.47-48. 1931.10., 「この子一人の教育意識 に立つ学級教授の実際」p.25. 1928.6.)

その知と行、教育理論と教育実践を見事に統合した中村は、彼の教育実践論著『劣等児学級 読方指導の実際（1933.12.）』、『新興複式教育（1935.5.）』、『写真本意 単級複式学習の実際（1948.7.）』等に教育理論の実現を具体的に実証していると評価できる。

「この子一人に立つ教育」は、決して個人主義教育や個別指導に偏したものでない。なぜなら、教育目標にも学習形態にも、「個性と集団性」という視点をしっかりと枠組みしているからである。中村彌四郎の亀田小学校の劣等児等の教育は、学級編制上では「特別学級」を組織されているが、特別教育としての意識的な実践は殆ど無かったとみなしてよいであろう。

次に、中村の実践記録「子供に生かす読方指導〔生活と読方〕」の中から、「生活現実の学力」観とその指導計画案の実際について記述された部分を引用して検討する。

小学校は普通の基礎教育を施す場所であるとふ点に於て、最も適確なものよりも卑近なものを、面倒なものよりも平易なものを十分練習するといふことに、第一の主眼をおかなければなりません。然るに従来教科の目的を考へるにあたって、この着眼を忘れて、あまりにも教育の目的に偏し過ぎて、内容を高遠化する傾向がありました。（中略）

読方指導は、どこまでも、子供の発展につれて営む生活中の、国語的な方面に満足と与へる指導でなければなりません。言い換へるなら、読み書きの力をつけてやることです。（中略）読方指導を、「如何にして子供の生活に役立たせるか」といふことであります。（中略）即ち生活に役立つための読むといふことは、読むことによって精神内容を豊にし、そして生活の発展をはかっていくといふことでなければなりません。（中略）

生活に生かす読方指導の目的は、子供の発展につれて営む生活中心に「読み書きの力」をつけてやるといふことにあります。それはどこまでも、1. 平凡で、2. 生活的で、練習的でなければなりません。

私は、自分の受持劣等児学級を眺めてみて、左（次）の七点に指導の主眼を置いてゐます。即ち目標としては、1. 文字（仮名・漢字）を読めるようにすること、2. 文章ををすらすら読めるようにすること、3. 語句を確実に覚えること、4. 内容—記述の事柄だけははっきりとするやうにすること。方法としては、5. 読めぬ漢字には振仮名すること、6. 全文を書写すること、7. 漢字を書取りすること等である。そしてこれ等の学習は、総て現実性を多分にもった子供らしい遊びと作業の上に築き上げることです。

（『劣等児学級の読方指導の実際』pp.6-10. 1933.12.）

国語の読み方学習は、卑近な生活に役立つための平易な仮名、漢字と平凡な文章の読みについて、十分な練習により習熟させることに主眼をおいている。そして、これらの学習は、練習と現実度の高い「遊び」と「作業」学習をとおして獲得させるとしている。この教科観と指導観は、多分に教科指導の立場であるが、学習方法は現実度の高い児童の生活場面のなかで学ばせるという生活的学習観が特徴である。生活的学習観は、国語的内容を教科指導として展開する国語科指導ではなく、国語的内容から卑近な生活に役立つ内容を選び出して生活現実度の高い「遊び」や「作業」をとおして指導する、「生活のための生活による学習」である。1809年にベルギーの医師であり教育改革家であったドクロリー、O. は、ブリュッセルに通常児のための「生活による生活のための学校 Ecole pour la vie par la va」を開設している。明石女子師範学校附属小学校主事及川平治は、『分団式動的教育法（1912）』、『分団式各科動的教育法（1915）』を著し全国的な反響を呼び起こした。更に、及川は1922年から1924年にかけて欧米の教育を視察しており、特にアメリカでデューイ、J. の影響を受けて帰国した。及川のプラグマテズム思想にたつ、自学補導主義や生活経験、作業重視の「為すことによって学ぶ」などの教育論は、劣等児等の特別教育への生活主義・経験主義教育として影響を与えている。中村の劣等児等の教育論にみられる分団教授論や生活や作業重視の教育論は、及川平治・木下竹次・下中彌三郎等の相次ぐ来道もあったことから、北海道の教師達の教育実践方法と研究に影響を及ぼしていたのである。

亀田小学校の劣等児等の特別教育を学級担任中村彌四郎の論著により総括した。しかし、氏の教育実践記録に関する検討は、十分なされていないことから、今後の課題である。

4.2. 公立小学校における教育実践

4.2.1. 函館市立東川尋常小学校（以下「東川小学校」と略称する）「養護学級」の教育実践

東川小学校「養護学級」の特別教育の概要については、3.2. の事例4. に記述したとおりである。東川小学校は、1914年当時から、学校経営上の問題として、団体一斉教授法がかえる教授上の欠陥の改善をあげている。その改善策の一つとして、児童の個性発展を図るために、児童を優等児、普通児、劣等児に区分して、それぞれの発達に相当する活動を促す教授法を求めていたと思われる。従って、東川小学校は、「劣等児等の救済方法」が当面する実践的課題であった。そして、個性発展のための教育を試行して、1929年4月には校務分掌として「個性教育研究部」を組織するなど、劣等児等の「養護学級」設置を計画的にすすめたのである。学級担任の一人である北川能光は、心理検査、特に知能検査に極めて強い関心と研究意欲を持っていた。北川は、函館市と学校長の理解を得て文部省が1931年2月に主催した「第一回精神薄弱児童養護教育施設講習会^{註13}」に出席し、その折りに特別教育を実践している先進学級を視察して

帰校している。更に、特別学級開級後の1935、1936年には、二か年にわたる国内研修留学をしている。東川小学校「養護学級」の経営は、北川の前記の文部省主催の講習会参加や二か年に及ぶ大阪と東京における心理学・精神医学・劣等児教育についての実地研究の成果をもとに実践されていたのである。しかし、北川の実践記録や研究資料等は1934年3月の函館の大火により総て焼失した。同年11月に北川は、災害の痛手を跳ね返す強靱な教育実践研究の意志をもって、焼失した実践記録や研究資料等の再発行に取りかかっている。再発行の内容は、「個別教育叢書」と名づけた孔版印刷による改訂版ものである。その叢書第一号は、1934年11月に函館市東川小学校個性教育研究部北川能光『個性教育叢書第一編 改訂智能測定法一般論』として発行された。本書は、函館五稜郭にある宮武亀栄堂謄写印刷部によるB5版孔版印刷縦書き100ページの体裁である。本書の見返しには、「下河原清 序 個性教育叢書第一編智能測定法一般論 函館市東川小学校個性教育研究部精神薄弱児童養護学級 北川能光」と印刷されている。表紙裏には、北川が「改訂版印刷に際して」と題して、次のような再発行の趣旨を記している。

本書は昭和五年十一月個性教育叢書第一編として発行いたしましたのでありますが過般の大火災に遭遇し昭和八年三月発行の第二編集団的智能測定法、昭和九年六月発行予定の個性調査法の原稿並びに個性教育に関する文献二千余冊と共に本書の原本も亦焼失致しました。

然るに今回学校当局の御援助に依りその復興版第一着手として本書の改訂印刷を致した次第であります。

昭和九年十一月一日

於函館市松風小学校内

東川小学校仮事務所 北川能光

東川小学校長下河原清は、同書に次のような内容の「序文」を寄せている。

教育の第一歩は「良く児童を知る」と言ふことでなければなりません。しかし、児童を知ると言ふ事は単なる直観的、習慣的、常識的方法によって満足すべきではない。教育の実践家は明確なる科学的知識を適用し、以て学理的に・合理的に児童を測定鑑別する事を心掛けなければなりません。

言ふまでもなくテストの結果は実際教育家に対して、最も適切重要な児童教養の参考資料を提供するものであります。即ちその応用は学級編成、優劣各種児童の特殊教育、個別化教育、教材及び教科課程の適応、学校選択、職業指導等に関する事項は勿論の事、教師自身の教育的成績をも評価することが出来るのであります。

然し乍ら是等の事業は独り心理学者、教育学者の研究を待つのみでは其の目的を達しえないのでありまして必ず実際教育家が、学者の研究を応用し、尚自ら測定をなす事によって、各自の担当に就いて正確な知識を獲得し、その教育的処置に必要な基礎的事実を明らかにして然る後に始めてその目的を達することが出来るのであります。(以下省略)

東川小学校の特別養護教育の対象児童は、開設当初は劣等児と低能児であったが、1937年大森小学校に改組された時点では精神薄弱児の特別養護学級と身体障害児(虚弱児、難聴児、言語障害児、肢体不自由児等)の特別養護学級の二学級が設置されている^{註14}。学級の名称を特別学級ではなく、「養護学級」としたのは収容児童や周囲への配慮によるものであった。身体障害児の特別養護学級併設の時期は明らかに出来ないが、大森小学校要覧及び北川能光の長女である北川光子の証言から、1937年度からであると推定する。北川光子は、2002年2月の筆者の聞き取りに対して、「大森小学校の衛生室の施設設備の設計は、父の意向が全面的に取り入れられたものであると、父や大森小学校の関係職員から聞かされていた」と話している。本項では、劣等児、低能児の特別教育に限定して論述する。

函館市東川尋常小学校は、1937年3月31日付けで函館市高砂尋常小学校と併合して、函館市

大森尋常小学校（以下「大森小学校」と略称する）と改組された。大森小学校の『函館市大森尋常小学校要覧（1937.10.15.）』のなかに、「六、本校施設事項 1.朝会、2.養護学級の特設、3.衛生訓練、4.掲示教育、5.校庭運動場の設備、6.鏡の利用、7.学年会と研究組織、8.訓練の重視、9.校舎内外の緑化、10.海浜学校その他、11.児童図書館と児童文化運動、12.特別教室と設備、13.家庭との連絡と保護者会、体育後援会」がある。特別学級の教育に関する内容は、施設事項として扱われているところに、学校における劣等児教育の特質を見ることが出来よう。そこには、次のことが記載されているので、下表中に[5]として再掲する。

1. 教育の理念ないしは教育思想	教育とは、結局のところ「愛と熱」の仕事である。愛とは、人類敬愛の至情である。教育者は愛を中心に活動せねばならぬ。愛なき所に教育はないからである。即ち、教育者は、成長しつつある若い魂を愛し、客観的文化価値を愛し、その中間に立って双方を結びつけるための献身的努力を払はねばならぬのである。[1] 昭和の聖代における我が国の小学校教育は万民平等の教育であります。能力の優劣にかかわらず、等しく陛下の赤子である点において、等しく日本人たる点において皆平等である。しかし、現今小学校の実情は、能力の優劣にかかわらず教育の義務を負わせているが、劣等能力者には適切なる法案、施設、規則は殆ど講ぜられていないのである。教育の現状は、成績のよい子供中心である。「教育とは斯くの如き差別的、非人道的愛の上に成立すべきのもでありましょうか」。 世の貧困、失業、犯罪問題は、精神薄弱児童の教育なくしては解決できない社会問題である。今こそ、教育は一大転換期に際会している。[4] 個性教育への祈願（個性とは時と所とを超越した唯一無二の実在である）。 個性教育と適性指導 小学校教育は、個性の不平等性、唯一無二性に立脚した教育を進めることである^{註15}。[1] 養育大綱 「個性教育ヲ活用シテ周到ナル個別教育ニヨリ教育網ヨリ漏ルル児童ナカラシメンコトヲ期ス。 一、教育トハモトヨリ信念的人格ノ発現ニ俟ツベキモ、科学的実験考察研究ニヨリ所謂「身ニツク教育」ノ實際的效果ヲ挙ゲンコトヲ期ス。 二、「児童ニ浸透スル教育」 精神薄弱、身体虚弱・言語障害児等への「養護学級」における特別教育は、本校の個性教育の実現への一目的である。[5]
2. 対象児及び障害観	劣等能力者、鈍才児、閑却児、顧みられない憐れむべき子供。[1] 精神薄弱児童（劣等児、低能児、一時性精神薄弱児の総称である）。[4] 身体方面（虚弱、難聴、吃音、不具児童、腺病質）、精神方面（低下な知能を持っている児童）。[5] 職業を得ても、これを満足に果たすだけの社会的順応の素質を所有していない。犯罪を犯すのは、道徳的に反省する程知能が発達していないからであり、良心の呵責が無いが薄弱なためである。 社会問題を解決するには、精神薄弱児童の教育問題を忘れては「雑草の目に見ゆる所のみ摘み取ってその根をとらざるが如き結果」となると言わなければなりません。[4] 精神薄弱児童は永遠の幼児と考えることが出来る。 創作能力に乏しく、正当な自己判断をすることは不得意である。[1]
3. 教育の形態	分離別学組織「養護学級」の編成（1931年当初は、一学級23名一担任制。1937年当時は、二学級二担任制＝6学年男子組35名学級、5,6学年複式女子組38名）
	個性教育、適性指導。[4] 精神薄弱児童の救済、学力の向上。[4]

4. 教育の目的ないしは教育像	1. 徳性 (児童をして善良の人たらしむる教育), 2. 健康, 3. 自立生活 (自己自身についての処置法を身につける), 4. 作業 (就職, 独立自活), 5. 日常生活における作法, 6. 将来の実生活に必要な生活準備, 7. 簡易な学科 (日常の談話, 話し方, 読み書き, 簡単な計算, 娯楽)。[4] 心身の障害にたいする矯正, 養護, 保健。[5]
5. 教育の内容・方法・ないしは教育計画	児童理解 教育の第一歩は「良く児童を知る」ことである。それは, 単なる直観的, 習慣的, 常識的方法に満足すべきではない。教育の実際家は明確な科学的知識を適用して, 学理的に, 合理的に児童を測定・鑑別することに心掛けなければならない。教育の根底には, 精神薄弱児の原因と現況の正確で緻密な診断と測定がある。理解することは愛することの第一歩である。理解のないところに真の教育は生まれない。 児童理解の方法 (七つの児童診断法) 1. 智能測定 (一般智能と特殊智能の検出), 2. 情意測定 (快・不快の感情, 意志の強弱, 熱心, 努力, 認定の程度等の測定が重要である), 3. 病理学的診断 (身体の異常, 変質の状況を測定し, その精神発育, 障害の状況を推定する), 4. 教科診断 (精神薄弱児童の教育は全然個別教育である。教科の進歩の状況, 学習可能性, 学習力素質等の正確な測定), 5. 家庭調査 (教育は児童の背景である家庭の状況を理解することなしには成功できない), 6. 観察 (平常の生活状況を観察し児童の自然的な発達の有様顧みて, 生きた教育の考案を生み出すものである), 7. その他 (その他教育上影響がありと認めた事項の調査)。 特殊な教育の事業は, 以上の (児童理解の) 基礎の上に立って, その適切な教育の方策と真剣な教育的熱と愛とを加え, 一方父兄の理解と学校管理者の援助を受けることにより, 初めて成功すると信ずる。 理解結果の活用 個性調査法とその他の科学的現定方法を採用入れて, 総合的に或いは分析的に精緻な調査を行い, 児童の道徳的判断力, 智能, 素質, 情意の傾向に応じて, それぞれ適当な教育の処置・指導法を行う。 「治療法の伴わない身体診断が臨床医学上無意義であるのと同様に, 処理法を有しない個性の診断は教育上一顧だにありません」。 指導内容・方法 (精神薄弱児童指導の七部門) 一, 徳性指導 (1. 具体的事項についての道徳的知識, 2. 具体的事態についての道徳的判断力, 3. 道徳的行為と不道徳的行為の識別判断, 4. 道徳の実践) 二, 健康指導 (身体方面は変質, 疾病, 異常を附随している。その身体的欠陥を補正して, 健康増進を図る。1. 疾患の治療, 2. 保健衛生) 三, 自立生活の指導 (自己自身の処置法を身につけることは児童独立の第一歩であり, 精神の形式的陶冶にもなる。1. 就寝・起床・着脱衣・洗顔, 2. 用具の整理整頓・室内掃除, 3. 下駄・靴の手入れ, 4. 頭髪・爪の手入れ, 入浴。これらの作業に熟達すれば, 一定の職業に就き独立の生活も出来る) 四, 作業 (精神薄弱児童は模倣作業に没頭し, 機械的作業に興味を持つ) 五, 作法及び簡易な学科の学習 (作法指導は日常生活に必要と認めるもので, 高級な作法は必要に応じて指導する。学科の学習は日常の談話, 読方, 簡易な計算を習熟させる程度でよい。1. 朝夕の挨拶, 2. 食事の作法, 3. 来客の応対, 4. 談話の心得, 5. 読方・書方・計算法, 6. 娯楽としての唱歌・遊戯・手芸) 六, 生活指導 (実生活の準備教育である生活指導) 七, 練習 (精神薄弱児童に対する教育効果は反復練習にある)。 各科指導 一, 教材取扱に対する一般的態度 (教材の簡易化, 具体化, 興味化, 実用化, 地方化, 個別化) 二, 教授に関する一般的態度 (1. 直観的学習, 2. 反復練習の重視, 3. 児童の経

験を基底にする、4.特殊能力の欠陥を考慮する、5.日々の作業は教師と児童が融合の中に進める、6.作業の種類、程度、量等は、すべて児童の個性に適用するように企図する)

三、実際指導上の一般的事項（下記の5.教育の内容・方法に詳述する）。

算術科指導上の注意点

一、数量観念の指導 精神薄弱児童に数量観念を得させるには、実物指示による指導を以て第一と考えます。この実物指示の方法は、最も幼稚な方法であるが、最も根本的な方法である。従って、精神薄弱児童に対しては、原始的な実物によって表出された数について学ばせることが当をえたものである。数と数量が明確になっただけでは、数学的に不徹底なので数量と数量観念を確実に把握させることである。

二、応用問題の指導 計算が熟達することはさほど困難でないが、応用問題、事実問題の解決は最も困難である。問題が極めて完全な文章で作成されていること、問題の形式がごく簡単であること、児童の眼前によこたわっている事実を内容としており、児童が直感で実際の興味を誘起するような問題が望まし。

三、度量衡器の指導 卒業までには一通り度量衡器の使用について熟させておくことが重大である。これは、将来の生活に役立たせるだけでなく、日々の算術を有意義にし、徹底する立場からも必要である。

度量衡器の中で使い方の最もむずかしいのは衡器で、度器では50厘のものが一般的に使用頻度が多い。

読方科指導上の注意点

一、読み方指導の第一歩 最初から無理押しに読本を押しつける取扱は当を得ない方法である。まづ、のんびりとした自由な気分で読本に親しむことが重要事である。又、教授に当たっては、必ずしも時間割通りに規定的に、機械的に取り扱う必要はないと思う。

二、漢字教授の方法 片仮名や平仮名と異なり、可成り複雑な字型や字画があるので、正しく覚えさせるためには反復練習により記憶を正確にさせなければなりません。実際的な方法としては、文字の要素的分解、類似比較、文字の発生史的な説明などにより、児童の興味に訴える方法が理解を正しくする。

訓練並びに養護の一般方針

一、特に純真を以て児童に接すること 精神薄弱児童は、種々の理由により「ひがみ」根性に陥っている。私たちが純真に接しなければ「ひがみ」は増上する。訓戒の場合でも、下純の言を弄するが如きは最も慎むべきことである。要は純なる児童の心と教師の心との接触、言い換えれば純真と純真との打ち合うところに訓育の目的は達せられるのである。

二、児童をして常に気持ちよく学校に安住させること 精神薄弱児童は、常に心中不愉快な感情に充たされている。故に、努めて愉快の境地に過ごさなければならぬ。教師自身が餓鬼大将となって隔意ない友達として児童に接すると同時に、特に児童の病気や欠陥、異常等について一層の同情を現してやることであります。

児童の行為については、憎むべきものではなく憐れむべきものであると気づいて訓育上に現したときに、児童は真に教師を唯一の頼りであると信じ、学校は一つの樂園であると考えられるようになるのです。

三、善良な習慣の養成につとめること 最も身近な生活を規律あるものにする必要があります。児童の服装、清潔、整頓に関しては、日課的に検査を実施することです。その方法は、言語による指導よりも示範によって導くことであります。

四、養護上留意すべき点 1.常に作業と疲労との関係に留意すること、2.正しい姿勢を保つようにすること、3.睡眠時間を充分に取るように父兄に進めること、

	4. 努めて新鮮な空気と日光に浴びせること, 5. 矯正体育の実施, 6. 筋肉精神聯合遊戯の実施, 7. 休息時間の合理化。[4]
6. 教育の成果ないしは教育評価	特に記されてはいない

(表中の囲み数字は引用文献等をあらわす。[1]「智能測定法一般論」, [2]「集団的智能測定法」, [3]「性能検査法手引」, [4]「第七回発表劣等児低能児特別教育の実際」, [5]「函館市立大森尋常小学校要覧」)

2. (別記 詳細) 対象児, 取扱上の注意点

(1) 児童調査一覧表

頭文字	順位数	氏名	生年月日	C・A	M・A	精神遅滞	I・Q	智能段階	智能型										情意不安定	性格	気質型			
									分析	総合	具体	抽象	特立	社会	学習	判断	概括	創作			胆汁型	神経型	粘液型	多血型
K. W	18	略	一一・一一・一一	七・四	三・〇	四・四	四一	痴愚低能			○								一一・〇	外向				○

性能															学業									
記憶	選別	注意	構成	聴力	視触	空間	光度	触覚	色神	視力	反応	作業	学習	運動	握力	背筋	肺活	智能	技能	平均	操行	得意	不得意	努力
1	1	2	1	3	4	4	2	4	5	3	1	1	1	2	1	1	2	丁	乙	丙	乙	書	算	下

異常診断				環境							計算			推理			国語						
変質	異常	脱落	其他	父	母	職業	家族	教育	経済	宗教	其他	速度	確度	深度	速度	確度	深度	読字	解釈	理解	把握	応用	書取
モーレル	発揚			不明	○	無	3	下	下	真宗		二五	二三	二四	一四	一六	一五	六五	五五	七五	五五	六〇	六〇

(2) 一般智能測定結果と其の取扱上の注意点

1. 痴愚級低能児童 (智能率 40, 30)

児童名	智能率	精神年齢	生活年齢	精神遅滞	学年	男女
K. W	41	3 : 3	7 : 4	4 : 4	2	女
E. O	36	3 : 0	7 : 9	4 : 9	2	男
S. S	35	2 : 8	7 : 3	4 : 7	2	男
K. H	34	4 : 0	10 : 4	6 : 4	3	女
T. H	40	4 : 10	9 : 2	4 : 4	3	女
S. O	41	3 : 11	8 : 2	4 : 2	3	男
H. S	43	3 : 6	8 : 8	5 : 2	3	男
N. S	47	5 : 0	9 : 10	4 : 10	4	女
Y. Y	32	3 : 3	10 : 1	6 : 10	4	女
Y. I	38	4 : 0	9 : 8	5 : 8	4	男

2. モロン級低能児 (智能率 50, 60)

児童名	智能率	精神年齢	生活年齢	精神年齢	学年	男女
E. E	50	3 : 6	7 : 2	3 : 8	2	女
T. S	50	4 : 7	9 : 1	4 : 6	2	女
K. H	54	3 : 8	7 : 2	3 : 6	2	男
C. O	52	4 : 6	8 : 11	4 : 5	3	女
I. T	55	5 : 4	9 : 0	3 : 8	3	男
N. T	53	6 : 1	10 : 9	4 : 8	4	女
Y. K	56	6 : 0	10 : 0	4 : 0	4	男
K. M	56	5 : 8	9 : 4	3 : 8	4	男
S. I	67	5 : 0	7 : 3	2 : 3	2	男
K. Y	60	5 : 5	9 : 3	3 : 10	3	女
H. A	63	5 : 1	8 : 3	3 : 2	3	男
M. T	60	5 : 4	9 : 2	3 : 10	4	男

3. 愚鈍級劣等児 (智能率 70)

児童名	智能率	精神年齢	生活年齢	精神遅滞	学年	男女
N. I	70	4 : 11	7 : 6	2 : 9	2	女
K. S	72	6 : 3	8 : 4	2 : 1	3	男
T. K	70	7 : 0	9 : 11	2 : 11	4	女

4. モロン級以下の児童 モロン級は成人しても精神年齢 (M:A) 多くは9乃至10歳で、特に優れたものでも11以上に達することは希である。従ってその智能率は60以下であります。モロン級の児童を今日の通常学級に放置する時は殆ど学力の進歩が起こらないばかりでなく他の児童の進歩にも妨害となります。モロン級児童には主として体育と道德教育と生活準備の職業指導を行います。

5. 愚鈍級劣等児童 愚鈍級の者は成人に達しても精神年齢が11歳乃至13歳までであります。従ってその智能率 (I.Q.) は70, 80であります。この級の児童は精神が一方においてある欠陥があると共に他面において正常人に近い点もあります。愚鈍級児童は他人の所有物を尊重すべき理由を説明するも理解することが出来ない程の道德心の欠陥を有する者もあり、又平常極めて従順なるも時々発作的に強情となり、乱暴なる行為をする者もあります。

これらの児童は個別的指導法によりまして簡易な読書・算術・道德教育・体育・職業指導を施すべきであります。又私共はこれ等の児童の欠陥に留意するよりも、その優れた所を発見してこれを助長することに努力することです。

6. 遅鈍級劣等児童 遅鈍級とは成人に達しても M:A.13歳乃至14歳半であり、その I.Q. は80乃至90の者を言います。この級の者は教師の特別の指導と家庭における予習・復習の際の成人の補助を適宜に行えばある程度までの進歩をする者であります。その他正常以上の智能を有すべき者であり、病的原因のために、一時的又は永続的に精神薄弱に陥ることがあります。一般

に劣等児級学級に収容され、又は収容しなくてはならない児童の多くは多種多様の疾病を有しております。

5. (実際指導上の一般事項の別記 詳細) 教育の内容・方法

(1) 修身科取扱上考慮すべき点 1. 道徳的意識の他律的・利己的であるから道徳的理由ある事実の記憶が不良である, 2. 智能の反省が低いから道徳的善意の判断が不正確である, 3. 感情上の欠陥が道徳生活の順調を破る場合が多い, 4. 道徳意識の発達が低いため善意志の発動が極めて微弱である

(2) 算術科指導上考慮すべき点 1. 数概念の成立が非常に遅いために計算が不能な者や, 計算遅緩のものが多い, 2. 関係概念の連結に欠陥が多い点から事実関係上に非常なる艱難差を感じざる者が多い, 3. 数字・文字指導等の書き方が一般に拙劣である

(3) 読方科指導上留意すべき点 1. 発音不十分な者, 一部発音の不完全な者, 他の音と聯結した時前後の音に左右されて完全音を出し得ない者かなり多い, 2. 誤読, 倒読, 脱読, 乱読が多い, 3. 書取不能の児童がいる, 4. 普通児童に比して書取が読むそれに比べて非常に遅れている感じがある

(4) 綴方指導上考慮すべき点 1. 作品に統一がなく容易に手を下さない, 2. 文字及び文の要素の誤りが多い

(5) 理科指導上考慮すべき点 1. 観察が不正確であり, とんでもない質問を出す, 2. 児童用器具の取扱並びに児童所有用具の保存上不十分な点が多い

(6) 図画, 手工指導上考慮すべき点 1. 目と手との運動が統制が欠くため, 作業の進行に相当苦痛を感じる, 2. 観察が不十分であり, 薄弱であるため作品は全般的に不合理の点が多い, 3. 意匠, 考案は拙劣であること, 4. 色彩鑑別の力が薄弱低級である, 5. 創作的能力に欠ける

(7) 唱歌科指導上考慮すべき点 1. 調子外れが多い, 2. 記憶不良なため歌曲(楽譜の意ではない)歌詞を容易に覚えない, 3. 発声の不良の者多い

(8) 体育科指導上留意すべき点 1. 智能の反省が低いため納得した体操ができない, 2. 身体の発育が悪い, 3. 身体の疾病異常が多い, 4. 姿勢が悪い

7. 総括的評価

最初に、東川小学校の劣等児等の特別教育の特質をあげれば、教育理念・教育方針、教育対象(精神薄弱児)、心理的諸検査法による個別的・分析的な児童理解、児童理解に立つ個別的指導、全校体制による教育の推進の五点である。

教育理念には、ペスタロッチの貧民教育への姿勢やシュタンツ孤児院での実践から形成された教育の思想的原理の影響を認められる。学級担任である北川能光は、著作の中で、ペスタロッチについて、「教育学の天才、愛の化身」と崇拝して次の言葉を引用している。

ペスタロッチーは一世紀を隔てた彼方から、「教育とは教えへる事ではなくそれは愛である」、「我は自らを乞食の如くに生活せしめぬ、乞食をして人間の如くに生活せしむるために」。(中略)

私は茲に再びペスタロッチーの愛を思ふものであります。そして彼ペスタロッチーの魂が今も尚私の頭上に輝けるをみるのであります。(『劣等児低能児の特別教育の実際』pp.4-5, 1935.11.)

北川にとっては、教育とは愛であり、愛とは人類敬愛、人道的愛であり、愛なくして教育は

存在し得ないのである。又、北川の人間観は、基本的にはペスタロッチの人間観と同じとみなすことができる。北川は、ペスタロッチの第一著作『隠者の夕暮れ』の中の記述を、次のようになぞっている。

「玉座の上にあっても木の葉の屋根の陰にあってもお互いに同じ人」

(福島政雄訳『隠者の夕暮れ』p.197. 1870)

「凡そ飢と寒さとを茅屋に凌ぐ赤貧の者も、飽衣飽食美しい褥に座する富貴の者も、其の等しく陛下の赤子たる点に於て、その等しく日本人たる点に於て皆平等でなければなりません」

(『劣等児低能児の特別教育の実際』p.7. 1935.11.)

人間平等観にたつ教育は、教育機会の実質的な保障を「劣等児等の救済」により実現しようとして、「特別教育」に着手したのである。この平等観に立った教育観は、前述の函館師範学校代用附属亀田小学校の実践にも現れていたように、日本教員組合啓明会の「教育改造の四綱領」の影響であると認められる。

学校の教育基本方針は、個性教育と適性指導におかれたいた。劣等児と低能児の特別養護教育は、その基本方針のもとに開始されたといえる。

教育対象児童の劣等児、低能児とは、北川の実践記録論集からすると、精神薄弱児の二つの分類の名称である。それによれば、劣等児とは、測定知能指数が70程度の「愚鈍級」であり、低能児とはモロン級(知能指数50, 60)と痴愚級(知能指数40, 30)の児童である。東川小学校は、北海道において最初に特別教育の対象児を精神薄弱児に限定して実践した学校とし、知的障害児教育実践史に記録される。

知能検査等の心理検査による児童理解は、東川小学校の五つの特質の中で最も際立つものである。本校が実践した教育測定による児童理解の指導観は、1910年代に発展したアメリカ進歩主義教育、1920年代の知能検査法の発達及びアメリカに代表的に見られるガイダンス運動の発展過程におけるテストの導入などの教育思想の影響であることは否定できない。本校は、全校児童1,800名に対して「知能検査」と「情意検査」を実施して、個性教育・適性指導の重要性を再認識すると共に、特別教育対象児童を診断・測定してる。同校の心理諸検査法は、知能測定・情意測定・病理学的診断・教科診断・家庭調査など実に種類が多いのが特徴である。諸検査による児童理解は、総合的に、しかも分析的に行おうとする姿勢が伺われるが、心理検査・測定主義に陥らないように留意する態度も保持されている。すなわち、検査の実施に当たっては、検査法の習熟者による科学的な厳密性を求め、その結果を実際の指導方案に生かす「指導的診断」の視点を忘れてはいないのである。

諸検査の結果は、上掲の「児童調査一覧」に書き込まれ、個別的指導への資料となるのである。実践記録には、個別的指導計画と、その展開の具体的記録が残されていないのは惜しまれる。教育実践記録としては、科学的・総合的な指導診断の取り組みと、実際の指導展開と、その指導の結果と診断・展開の評価の一体的な視点による内容が求められるからである。

東川小学校の特別養護教育の特質の五点目は、全校の組織体制である。学校の全職員は、10年間に及ぶ教育課題であった、個性教育、特に劣等児等の教育への取り組みを、校内研究組織「個性教育研究部」を基盤にして立ち上げる手法を創設しているのである。劣等児等の「特別学級」は、校内組織による協力体制と、父母及び地域社会の理解と支援なくしては推進できないのである。東川小学校の「特別養護学級」は、学校の教育方針にも謳われており、校務分掌組

織に位置づけられて、勝れた教育愛と情熱と科学的手法により維持されていったのである。

4.2.2. 室蘭市立天澤小学校（以下「天澤小学校」と略記する）「特別学級」の教育実践

天澤小学校の「特別学級」の教育の概要については、3.2. の事例5. に記述したとおりである。天澤小学校の教育実践に関する史資料は、当校には現存していないばかりか、当校の沿革誌にもその記録はない。唯一残されている記録は、『北海道教育』の第201号から204号に連載された学級担任遠藤勲の「天澤校に於ける特別学級教育の実際（一）～（四）」である。従って、天澤小学校における劣等児との特別教育の教育実践は、この遠藤勲の実践記録を引用しながら検討する。

「遠藤勲の教育実践」

1. 教育の理念ないしは教育思想	1. <u>児童の能力に応じた教育</u>（人間は、自己の能力を充分に発揮してこそ満足を得るのである。劣等児の特殊性を把握して、その特殊性に立脚した救済助長の教育する） 2. <u>人間教育</u>（一個の人間社会的実在として、幸福生活への要求と権利を有する） 3. 健全なる身体教育をなす 4. 実生活に役立つ読方算術科の学力促進。 「劣等児救済の骨」は、学習動機の惹起にある。学習する本体である児童が、勉強したい、勉強せねばならぬという心を、起こさせることである。 「知」の教育よりも「技」の教育を、勉強よりも人間を造ることに意を払う教育をめざす
2. 対象児及び障害観	劣等児及び低能児。 10立入りの袋には15立の米は到底入らない。10立入りの袋に8立を入れておけば、袋の余分に皺ができる。10立入りの袋には丁度10立入れるのが最も有効で、価値そのものを尊重した使い方である。 到底完全に社会に順応して生活できない精神的素質を享受している。
3. 教育の形態	特別学級（28名）。分離別学の教育形態。 劣等児等は自治力が乏しく、教師の指導が届き難いので少人数が望ましい
4. 教育の目的ないしは教育像	劣等児及び低能児をよりよく救済してその実を挙げる。 児童が所有する能力に相応して、何処までも此の子供の為の教育。 1. 読方算術科の成績の向上（中核目標） 2. 人格教育の徹底 3. 勤労・意志を培う教育（勤勉力行の精神と困難を恐れない不撓不屈の精神を養い、学習に対する自発的興味を喚起する）周辺目標 4. 自尊心の養成
5. 教育の内容・方法・ないしは教育計画	<u>指導のねらいは</u>、劣等児等の実態から、もっと低い処に、平易な処に、日常生活に繋がる処まで下りて来て、<u>实际的に計画されなければならない。</u> <u>教科及び教材の選択</u> 教科は整理することが最も大切である。教材は、軽重を附して、不適当なものは省略し、能力に応じて、必要な事項を増加深究して進むべきである。各教科にわたり系統立った指導案を用意すること。 <u>教科内容</u>は、深遠なものでなく卑近なもの、面倒なものでなく平易なものを、子供の生活に徹底させることである。 <u>指導方法</u> 1. 教育計画の作成 堅実な着眼による教育事実の調査（成績不良の原因、児童の素質、学習能率、

5. 教育の内容 容・方法・な いしは教育計 画	教育の環境等)を実施して、その実相に立った教育方針を樹立する。そして、教育方法を考究して、<u>個別指導案</u>を作成して、それに基づいて教授の実際に入ることである。 2. 受動的指導的(教師から教えてやる, 指導してやるという領域が多くなければならない。筆者註) 受動は能動の誤植と思われる) 3. 児童の特殊性により, 個別指導も一斉指導も選ぶこと 4. 具体的直接的に指導する 5. 練習と復習(反復練習こそ力をつける唯一の方法である。根気がないので、不知不識の間に復習させる工夫が必要である) 訓練方面 1. 生活訓練の重視 児童全生活中我々教師の視野に入ったものは、悉く訓育の材料であり機会である。生活、学習、交友、家庭生活の一切を見つめて、解決と指導に当たることである。 2. 情意陶冶に主力 学校生活を通して、団体生活を弁え自己を認識し、義務と責任と名誉とを感じ、これを実際に体験し経験していくのである。 各科学習の根本的意義 各教科の本質を無視した教育を考えることはできない。各科の教授においては、「凡そ人を造るといふ本精神」が満ちていなければならない。例えば、国語を教授することと、国語で教授することではかなり相違がある。前者は、国語の学習を自己の生活に落として、自己の生命の充実進展に培うことである。後者は、言語、文字、事実の世界を踟躕することである。 指導法の苦心 1. 一斉指導(教師中心、同事同時同一指導は、日時が立つにつれて児童の学習進度に基だしい差違が出る。個別の指導が徹底されない) 2. 個別指導(児童各自中心、異事異時能力別指導は、児童数が多いと指導が全体に徹底せず、共同精神の培いに徹底を欠く傾向がある) 3. 分団指導(児童の実力から七分団とした。直接指導と独自学習への間接指導が可能である。この方法は一斉指導と個別指導の中間に立つもので、最も個人に深く徹底し、しかも共同精神の涵養を図るに好都合である。分団の編成は、児童へ刺激と賞賛を与えるようにフレキシブルな経営の工夫が肝心である) 劣等児学級と教師 1. 児童愛に燃える教師でなければならない 2. 術と愛 劣等児への教授は、愛の泉から出る美しい術によって行わなければならない。優等児は理屈でわかるが劣等児は理屈では分からない 3. 実践躬行の人 劣等児は模倣性が強く、しかも教師を非常に尊敬する。児童と共に汗する教師であれ 4. どこまでも気永(ママ)に寛大でなければならない。急いでは決して効果は上がらない。「疲れるな、寛大なれ」は教師への最大の贈り物である 5. 児童の長所を見つけ、努力による「俺にも出来た」という喜びは貴い。児童の努力と進歩をうんと認める教師になれ
6. 教育の成果ないしは教育評価	各教科の上記の指導内容・方法による効果を述べている。 学習の結果は、児童の「学習進度表」により評価している。

5. (別記 詳細) 教育内容・方法

(1) 教育事実調査

例 1. (全 29 名 (男 16, 女 13) 表示されているが, 三名をあげ, 他の児童は省略した)

児童	保護者 続柄	保護者 学歴	前学年成績			性格特質	家庭生活 状況	身体方面	
			読方	算術	席次			栄養	欠陥
A. S	四男	父 尋一修 母 尋五修	五	五	70 79	喧嘩ずき 注意散漫	社宅 せまい	乙	トラホーム
K. K	三男	父 尋三修 母 未就学	五	四	76 79	近頃よくなった 余り喧嘩しない	自家 普通	甲	
T. K	二女	父 高卒 母 高卒	三	三	81 83	温順努力する 頭がわるい	社宅 教育に熱心	乙	

例 2. 「個人調査票^{註16)}

家庭及環境	祖父母	存亡	祖父 亡 祖母 亡	酒量		妊娠及分娩	父母の年齢	父 39 歳 母 27 歳				
		職業	製鋼所職工	生活程度	月収百円内外		分娩難易	普通				
	父母	存亡	年齢 ()	酒量	父 大酒		妊娠月数	正当				
		結婚	年齢父 31 歳 母 20 歳	教育程度	父 尋一修 母 尋四修		出産当時の健康	健康				
							受胎時父母の疾病	無				
	兄弟(就学状態)	兄一人 高等科卒業 弟二人 尋常四年在学 姉一人 高等科在学中 (裁縫女学校希望) 妹					健康	普通に発育して行った				
							栄養					
							生齒時期	不明				
							匍行及歩行	遅れた時期不明				
							既往症	無				
家屋	間数二, 通風普通, 採光適当					言語の時期	非常に遅かった					
家族の児童に対する態度	父は全く放任 母はよく注意してゐる					其他参考資料	よく友達と喧嘩する 注意散漫にして学習態度全然なかりしも非常によくなって努力する様になった 責任感を強くすることに努めたい					
家庭の和合								父の酒のために時折家庭の和合を乱す				
就学の状態								帰宅後も復習せず 学習態度なし				
睡眠								睡眠時 午後 8 時 起床 午前 6 時 睡眠の深度 夜中よく眼を覚す				

例 3. 児童能力状況 「読字力調査 (片仮名 平仮名 振仮名)」

項 氏名	読み得ぬ字数		書き得ぬ字数		片仮名を平仮名に 直し得ぬ数	漢字振仮名 (巻一二三より92 選出)
	片仮名	平仮名	片仮名	平仮名		
A. S				1	1 ゑ	87 8分
K. K	2 キエ混同			8	8 すぬるゑめそえも	65 18分 30秒
T. K	5 ヌモラ エチ	4 そぬむえ	4 はひふへ	24	24 うえさせそちつぬ ねひほむめもゆゑ らろゐるを	26 30分

例 4. 「魚類名に対する概念」/ 「時間に対する観念」

項 氏名	調査に 要する 時間	学生堂 に至る 時間	正月か らの日 数	入学以 来の年 数
A. S	10分	3分	×	5年
K. K	30分	30分	×	6年
T. K	5分	3分	1年位	5年

A. S	鰯, カスベ, 鰯, キンキ, 鮪, 鰯, 鯖, 鮭, 鰯, フグ, カレイ, マガレ, カジカ
K. K	鰯, 鰯, カスベ, 目抜, フカ, アラマキ, ブタガレイ, マガレ, スナガレイ
T. K	カレイ, マガレイ, 鰯, 鮪, 黒ガレイ, コガレイ, ババガレイ, 鰯

例 5. 「観念の聯合 (聯想)」

項目	甘いもの	苦いもの	酸いもの	赤いもの	青いもの	黄色いもの	白いもの
A. S							
K. K	②砂糖, 菓子	③薬	⑧塩引, 梅干	⑤梅干, ホ ホヅキ, 赤 土	②草, 海	⑤クレオ ン, お月様	⑤白砂糖, 塩, 紙, ガ ラス, 氷
T. K	⑩スズコ, 塩引	④薬	②⑩梅干	⑩毛糸, 朱 墨, 日の丸	②草, 海, 毛糸	不	⑥白旗, 紙

(2) 「形式算の個別指導案」

氏名	番号	学習事項
A. S	37 △	除法 7 法三位数なる場合理解十分 練習 (三十題の速度あり)
K. K	33 △	除法 2 二桁割り切れぬ場合徹底せず 割り方の指導
T. K	36	除法 6 法二位数にして商に 0 ある場合殆ど理解 練習に主力 現在七題の速度

(△印は本時直接指導予定児童)

(3) 「算術科進捗表」

(空欄は不能を意味する)

順	形式算分類項目	A. S	K. K	T. K
1	10 迄の数の認識			
2	基数に基数を足すこと			
3	基数より基数を引くこと			
10	二位数より二位数を借り来りて引くこと			
30	乗法 6 (欠位ある二位数三位数を掛ける場合)			

(4) 「平仮名文字の指導法と効果」

1. 範語による教授

既習教材である国語読本の代わりに「語彙表」により教授した。「語彙表」と「絵や略図」と連絡させて指導する。

「語彙表（一部だけ引用）」

ア	カ	サ	タ
ア ア ア ア タ シ メ カ リ マ	カ カ カ カ ニ キ メ サ カ ラ カ サ	サ サ サ サ カル サ ク ラ ナ	タ タ タ タ マ ビ コ ヒ ル ス ケ ル
イ	キ	シ	チ
イ イ イ イ ヌ ト ケ モ タ	キ キ キ キ モ ヌ セ ン キ テ ギ キ ョ	シ シ シ シ ホ タ カ ラ モ ガ	チ チ チ チ リ チ ツ ガ カ ミ ラ

2. 範語選択上の注意

つとめて、自己の身邊から出発し、次第に児童の経験に及ぼしていくこと。学習能率上から見て効果がある。

イ,顔の中から ロ,身体中から ハ,身体に着てゐる物から ニ,始終接してゐる動植物から ホ,始終接してゐる食物等から

3. 文字印象法

ね（猫のねで 猫が寝てゐる形に似てゐる） み（耳のみだと云って耳を引いてやる）
最も児童の興味を引く様な方法を取って印象づけてやったが、さほど無理とは思はれずかなり効果的な学習をなすことが出来た

4. 片仮名から類推

ウ（う） キ（き） モ（も） シ（し） リ（り） コ（こ） ヘ（へ） ニ（に）

類推させて文字と音との総合をはかったが、極く頭の悪い児童も左程苦しまず取得した。

5. 児童の困難を感じる平仮名文字

彼らの誤読を注意してみると、殆んど類似文字であることに気がつく。この種の文字の指導には充分注意しなければならない。

イ, 書記の点において類似してゐる文字 めあぬ さき われね

ロ, 形の点において類似してゐる文字 しもひ こと たな くてそ よま つや

注意して比較対象させて、正確に練習を徹底すべきである。児童は非常に興味を持って喜んで学習する。

6. 漢字の指導

漢字誤読の共通点がある。 イ, 平仮名と同様形の類似した文字に誤読する ロ, 既習文字に誘導されて誤読する ハ, 関係のある意味に誤り読む

この根本原因を念頭において指導を進めた。 イ, 振仮名を許した ロ, 漢字カード（大きさ 10×6 cm のカード 50 枚を与え、一隅に氏名を書かせる。表面には各自の進度を基準に、未知の漢字、語句、熟語を記載させ、裏面には振仮名、解釈を記載させる。お互いにカードを出し

合い、自己のカードは自己が読み、誤読或いは読めない場合、又は解釈しえない場合は、相手方にカードを渡す。適当の時期に検閲してその枚数を表に記入してやる。漢字取得に非常に力があった。)

(5) 算術科指導の方針及その実際

調査の結果、二つの方針で指導した。第一に新入児童と同一の積もりで扱うこと、第二に児童はそれぞれ別な欠陥を持っているのであるから個人別に取り扱うことの二つである。

然し各個人は、何と言ってもどの程度に解らないのか、何処でつかえているのか調べなければ指導は出来ない。劣等児に列を分けて特別指導したり、放課後残して指導しても、唯その指導が教材を漠然と他の児童より遅らせて指導しても無意味である。

私は、一年から四年生までの形式算教材を三十八種に分類して「算術科進度表(前掲)」を作成した。進度表により各自の実態を調査して、「個別指導案(前掲)」により個別指導をした。そして、理解した問題は「進度表」に記入していった。児童は非常に算術を喜ぶ様になった。その原因は、児童に競争心が起きてきたこと、教材を無理しないことによると思われる。

7. 総括的評価 遠藤勲の教育理念には、劣等児を社会的存在と認め、幸福追求権の主体であるにとらえる現代性と劣等児の特殊性に立脚した救済思想の前近代性が同居しているところに特質がある。それは、劣等児等の能力を量的にとらえる教育可能性の限定的立場である。

教育目的や教育像は、人間教育を標榜し、実社会にあって不撓不屈の精神をもって生活できる人格の完成を目指している。具体的には、基礎教科の読み方、算術の能力を確実に身につけることを中核目標として、自主自活のための意志と勤労意欲の育成を周辺目標とする実用型人間教育である。

遠藤の教育実践の最も際だってすぐれている特質は、指導内容と指導方法にある。すなわち、教育計画に基づく教育実践である。その教育計画は、児童の実態調査⇒教育方針の作成・教育方法の研究⇒指導内容の選択・配列⇒各科「個別指導案」の作成⇒指導形態の工夫と指導の実施⇒指導の評価から構成されている。そこには、今日の知的障害児教育の指導法における原則的な経営法の原型を認めることが出来る。指導内容は、基礎的教科の内容と児童の全生活の中から、日常生活につながる平易な、しかも卑近なものを精選する生活内容選択法である。指導の方法は、指導を系統的に継続的に行うための「教育計画」、特に「個別指導案」を作成して実施し、評価する計画的で科学的な手法を意図していることは確かである。この「個別指導案」は、個別の指導案の意味であろうが、その例示された内容は教科内容の指導の「めやす」といった素朴なものである。しかし、1990年代になって、知的障害児教育界に急速に広がりを見せた「個別教育計画 IEP^{註17)}」や「個別指導計画^{註18)}」による教育方法の実際を見るときに、この1930年代において児童一人一人の個別の「指導計画案」を作成して実践していることに注目したい。

指導の姿勢は教師中心の能動的な注入主義である。勿論そこには、児童愛に燃える教師像があるが、劣等児の特殊性から出発する「教え込む」指導観である。すなわち、練習と反復訓練・復習を主とした教授法である。

一方、カリキュラム観は教科系統中心の主知主義ではなく、児童中心の生活主義でもない。先ず、指導の初期段階では基礎的な教科内容を反復練習により教え込み、基礎的な教科的能力が確実に身についた後に、その能力を実際的な生活や体験を通して定着させる方法である。遠

藤の実践記録には教科的能力が実際の生活場面で「生きて働く学力」として定着させるとする指導観に立っているが、それに関する内容は記述されていない。

指導の形態についても独自の工夫がある。指導の形態は、基本形態としては「個別指導案」に基づく個別的指導にある。しかし、指導の効率化と児童の社会性を培う意図から個別的指導を補完する分団式指導法を取り入れている。学級の20数名の児童を「個別指導案」と「学習進度表」による評価からの七つの分団、すなわち7グループに分ける指導法である。この分団式指導法は、本稿第1章で論述したように、単級複式組織において全道各地で実践されていたものである。遠藤勲の「特別学級」では、学級における一斉指導、個別指導、小グループ指導を効率的に、しかも学習の機会を平等に与えるために、単級複式教育で実践されている分団式指導法を適用したのである。

最後に、遠藤の劣等児学級を担当する教師論について述べる。遠藤訓導は、教職経験や年齢等は不詳であるが、当時の教職員名簿から判読すれば中堅上席訓導であった。劣等児学級の担当者が、上席訓導であることは評価されることであるが、後継者がなく特別学級が閉級に追い込まれているのは惜しまれる。遠藤の教師論は、自ら劣等児等の教育実践者であったことから、その主張は説得力がある。遠藤勲の特別教育論には、前項4.1.3.に取り上げた函館師範学校代用附属亀田小学校の中村彌四郎訓導の影響があったと考えるが、その実証が課題である。しかし、実態調査、教育計画、個別指導案、学習進度表の工夫と開発に基づく実践は、中村彌四郎の「児童から出発する教育実践」論を超えて、より実践的であったと評価できる。

4.3. まとめ「劣等児等の教育実践」

既に、第3章において、北海道における劣等児等に関する特別教育の成立過程と実践事例並びに教育論等の展開と特質について論述した。第4章では、師範学校附属小学校の①代用附属円山小学校、②札幌小学校、③代用附属第二亀田小学校及び公立小学校の④東川小学校、⑤天澤小学校のそれぞれの「特別学級」の教育実践について、教育実践史資料に基づいて検討・分析して、その特質を明らかにした。そこで、検討・分析した結果を「北海道（1909—1942年）における劣等児等の〔特別学級〕の教育実践の概要」として一覧表に整理した。整理に当たっては、可能な限り整理項目を3.4.の項目と整合するように考慮した。本節のまとめは、項目の一部（3.教育の形態、6.教育の成果、7.総括的評価）を削除して、新たに、指導観と教師像・ほかを加えて整理した一覧表により行う。

「北海道（1909－1942 年）における劣等児等の

校名	学級	教育理念・教育思想	対象児・障害観	教育目的・教育像
①円山小学校 1909～1913 年	複式特別学級	・人間平等 ・教育機会の均等 ・劣等児救済	・智力劣等生（在学率 3 %） ・先天性の劣等生は、教育の可能性は低く、教育効果も最小である ・知囊には限りがある ・対象児童は校内から選考した	・学年相当の標準学力に近づける ・職業的自立
②札幌小学校 1923～1933 年	特別補助学級	・社会防衛 ・知識偏重教育における学業成績不良児童の救済 ・生存権の認識 ・修学期間の延長と卒業後の補導 ・寄宿舎併設の 24 時間教育	・低能児・学業成績劣等児（成績不良児、精神薄弱児と身体的欠陥が原因） ・僅かに人間性の萌芽が存在しているので訓練の可能性はある ・劣等児の学習曲線は普通児と異なる ・対象児童を全道から募集して、選考した	・小学校令第一条（道德教育又国民教育の基礎、その生活に必要な知識技能を授ける）の目的 ・四段階の具体的目標（1. 身辺処理, 2. 社会に害悪を流さない, 3. 自活, 4. 特技の発見とその進達） ・社会に貢献できる人間
③亀田小学校 1927～1942 年	特別劣等児学級	・優劣隔離主義教育の改善 ・全生徒平等。指導徹底、学習共楽、教材応能の教育 ・「この子一人」の教育 ・決して捨てない教育 ・拓殖教育を進める教育（教員養成と殖民教育） ・独自性の強い教育哲学	・遅進児・劣等生 ・「拓かれゆく力」を認める ・「特別学級」は校内学習組織の一分団である ・対象児童は校内から選考した	・個人の完成 ・独自性の発揮（自己の建設、個性の発揮） ・社会性・共同（団体性）の発揮 ・この子一人への七つの展開（生物としての教育、人間としての教育、日本人としての教育、郷土人としての教育、個性発展、家庭人としての教育、職業人としての教育）
④東川小学校 1931～1942 年	養護学級	・万民平等、等しく陛下の赤子である ・教育とは、愛と熱である ・個性教育と適性教育 ・身につく教育 ・児童救済	・精神薄弱児（劣等児・低能児・一時性精神薄弱児の総称） ・身体的・精神的問題をもつ児童で、教師から顧みられない憐れむべき子ども ・永遠の幼児である ・社会的順応の素質を有せず、正当な自己診断が不得意であり、道德的知能が未発達である ・対象児童は校内から選考した	・個性教育と適性教育 ・特性の伸張、健康増進、生活自立、職業的自立、簡易な学科の能力 ・心身の障害の矯正（養護、保健） ・障害の程度別目標（モロン級：体育と道德教育と生活準備のための職業教育、愚鈍級：簡易な読書と算術と道德と体育と職業教育）
⑤天澤小学校 1933～1938 年	特別学級	・能力に応じた教育 ・特殊性に立脚した救済 ・人間教育	・劣等児・低能児 ・幸福な生活への要求と権利を有する ・10 %入り袋に 15 %の米は入らない。10 %入りに 10 %を入れることが最も良い ・社会生活の順応は困難	・能力相応の人間を造る ・この子のための教育 ・中核目標（基礎学力） ・周辺目標（人格、勤労、意志、自尊心）

〔特別学級〕の教育実践の概要

指導観	指導内容・方法	教師像、ほか
・原因に応じた指導 ・<u>実質的陶冶と自立生活に向けての職業的指導</u> ・意欲を育てる「報償法」	・指導は、<u>児童理解（生理心理学的手法）から出発する</u> ・教材の分量は、能力に限界があるので中程度以下に ・指導内容は、「生活」・「職業」に関するもの ・言葉による教授よりは、「動作・活動」法による教授 ・<u>反復練習</u>	・一視同仁、差別扱いをしない公平な教授 ・<u>単級複式編制教育</u> ・<u>二部二回教授法</u>
・児童本位の<u>訓練養護</u>の教育 ・個性と能力に応じる教育 ・徹底的個別教育 ・教育期間の延長と一貫教育 ・学校と校医と家庭の相互連絡	・個性化・個別化教授 ・職業適性の発見と自活への支援 ・三教材（1.国家に関する教材：国民・社会人としての情意と智能、国家皇室への信仰的観念の形成、2.自然に関する教材：体験的・具体的・直裁的学習、3.労働に関する教材：労働を愛好する習慣、忠実に勤勉に従事する心身の鍛練） ・<u>基礎教科の教授内容と実生活との統合</u> ・学習態度の錬成（学習興味の喚起、集中力の養成） ・訓練の原理（愛惜の原理、鍛練の原理） ・<u>反復練習</u>	・一戸建の「教室兼寄宿舎兼教員住宅」において起居を共にする教育 ・愛情と学習の興味を喚起する教師 ・教師の身体上の安全を守るために、保護者に「保証書」の提出を求める
・教授の徹底化、能率化、普遍化 ・<u>生活現実の学力</u> ・分かりやすい教授法の徹底 ・個別性と集団性の均衡（自学、分団学習、共学） ・「<u>実際の教育学</u>」の確立	・一斉教授の否定と能力別教授 ・生徒の現実（成績調査）からの出発 ・教材の同一視的教授（子どもの注視点と教師の指導点との常時一致） ・「<u>大単元教材</u>」による個別化・継続化・生活化の指導 ・生きて働く学力（基礎的教科内容を練習訓練により教授し、遊びや実生活をととして定着させる） ・<u>教科指導の分化</u>（個別教授、自学主義、ダルトンプラン、プロジェクトメソッド、作業主義、体験主義的教育） ・単式・分団教授は、一斉・個別・分団教授を徹底できる	・全我を捧げて祈る信仰心 ・共楽 ・無尽蔵な「土」の力と摂取力及び「海」のような自由さの教育 ・「知」でなく「行」を行う教師 ・<u>単級複式編制教育</u>
・児童の科学的、学理的、合理的理解に基づく診断と指導 ・児童の個性に応ずる<u>作業教育</u>	・<u>児童理解法</u>（知能測定、情意測定、病理学的診断、教科診断、家庭調査、観察、その他の精緻で総合的・分析的調査） ・理解結果の活用（道徳的判断力、智能、素質、情意の傾向に応じた教育的処置と指導法の考案） ・指導の七部門（特性、健康、自立生活の指導、作業、作法及び簡易な学科の学習、生活指導、<u>反復練習</u>） ・各教科の指導（1.教材の取扱：簡易化、具体化、興味化、実用化、地方化、個別化。2.教材に対する態度：直観的学習、<u>反復練習</u>の重視、児童の経験を基底にする、特殊能力の欠陥を考慮する、作業は教師と児童との融和により進める） ・各教科の指導上の留意点（正確な記憶は反復練習による） ・<u>訓練・養護の一般方針</u>（純真をもって接する、学校生活への安住、随意なき友達として接する、規律ある生活、疲労・睡眠・休息・新鮮な空気と日光浴、矯正体育）	・ベスタロッチャーたれ ・言語によらない「師範」による教授 ・献身的努力、無差別・人道的愛 ・憎むのではなく憐れみを ・校内研究組織「個性研究部」による全校体制による教育
・日常生活に役立つ指導内容 ・能動的指導 ・<u>生活経験主義</u>	・教育計画の作成による<u>実践</u>（教育事実の調査：原因、素質、学習能率、環境⇒実相に立った教育方針の樹立⇒教育方法の考究⇒個別指導案⇒系統立てた指導の実践（具体的・直観的指導と練習・復習） ・訓練方面の指導：生活訓練の重視と情意の陶冶 ・指導法の苦心（1.一斉指導、2.個別指導：異事異時能力別指導、3.分団指導：直接指導と独自学習）	・児童愛に燃える教師、実践躬行の人（共に汗する） ・気長に、寛大で、疲れるな ・児童の努力と進歩を見つけ認める

4.3.1. 教育理念・教育思想

劣等児等の特別教育は、3.4. に論述したよう初等通常教育における知識偏重教育・優劣隔離主義教育への批判と、その改善の方策を補強するための教育理念・思想により顕現化してきたと言える。人間の平等観ないしは平等思想は、1909年開設の①北海道師範学校代用附属円山小学校において表明されている。しかし、既述したように教育内容・方法などと結びつき教育実践論としてかたちを成したのは亀田小学校である。校名が札幌師範学校と変更された附属小学校の②札幌小学校には、劣等児にも「生存権」の表出があるとの障害児観があった。平等思想は、①円山小学校の「単級複式編制教育」の影響を受けて1927年に開設された③亀田小学校におい、「全生徒平等」観として顕現がみられ、同一地域の函館の④東川小学校では「万民平等」論として実践に位置づいている。⑤天澤小学校の教育実践内容からは、教育理念としての「幸福生活への要求と権利」意識がみられる。この時期の劣等児等への平等観や権利意識には、一方において「児童の救済」観や「等しく陛下の赤子」観が同居した制限付きの思想であった。①円山小学校の「教育機会の均等」思想は、人間平等観に立って劣等児等にたいして、等しく「学年相当の標準学力」を付与する為の機会である「特別学級」による「特別教授」を意味している。この劣等児救済観は、いずれの学校においても同様に基礎的教科の「学力の救済・向上」として顕現している教育思想である。しかし、基礎的な教科の「学力の救済・向上」思想は、各校の教育実践を詳細に検討すると、大正末期から昭和期に至って、基礎的教科の学力観が明らかに変質している。それは、劣等児等の救済観は、「義務教育制度における進級・卒業認定基準への到達を意図していた特別教授」から、「劣等児等の生活・学力の現実から出発する生活現実の学力、卒業後の生活準備のための心身の陶冶や職業に関する学力の養成のための特別教授(③)」へと変容している。従って、教育実践に関わる教育理念や教育思想は、高邁な表現から、「指導の徹底、教材応能の教育、この子一人の教育、個性の発揮(③)」、「個性教育と適性教育、身につく教育、個性に応じる教育(④)」、「能力に応じた教育、特殊性に立脚した救済、能力相応の人間育成(⑤)」等のように個人に焦点を当てたより実践的なものへと移行しているのである。

平等観や救済思想の他の教育理念・教育思想としては、「社会防衛(②)」思想、「修学期間の延長と卒業後の補導(②)」、「24時間寄宿舎教育(②)」、「拓殖教育の推進(③)」がある。特に、劣等児等の教育期間延長や卒業後の補導の必要性を説く思想には、現代の「実質的教育期間の保障」論や「卒業後の移行教育」論の萌芽形態を想起させるものがある。又、「拓殖教育」を進める教育とする思想は、北海道の劣等児等の教育を初等通常教育と同等の関係で実践しようとする視点であると読み解くことが出来る。

4.3.2. 対象児・障害観

対象児は、明治期には学業成績不良児・劣等児が主であり、先天性の原因によるとみなされていた精神薄弱児・低能児は教育の可能性がなく、しかも、教育効果も期待できないとされている。

大正後期から昭和期になると、障害観の変換や学力の救済思想の変容に伴い、劣等児・低能児等の「僅かな人間性の萌芽の存在(②)」や「拓かれゆく力(③)」を認める障害観と教育実践が取り組まれている。しかし、障害児の成長・発達については、明治期の「知囊には限りがある(①)」を引きずったままの「永遠の幼児、社会的順応の素質を有しない、道徳的知能が未

発達(④)」,「10ℓの器には15ℓの容量は入らない,社会生活の順応は困難(⑤)」とする限界論が根強く顕現している。従って,一般に学校教師からは,教育対象外として「顧みられることなく,憐れむべき存在(④)」として忌避され,差別されているので,「救済」の対象となるのである。ここには,教育と慈善が未分化な時代の思想が姿を現している。

4.3.3. 教育目的・教育像

教育実践を特色づけ,出発点となるものは,教育目的や目指す教育像である。勿論,教育目的や目標等は,教育理念や教育思想及び教育対象児童を想定して設定される。1909年当時,円山小学校の「複式特別学級」の特別教育は,標準学力の向上を目指しながらも,「職業的自立」も教育目標として設定している。純農村地域にあった円山小学校は,読み書き算術の基礎的教科の学力と農業従事のための現業教授が展開されていたことから,劣等児等の「職業的自立」が教育目標として設定されたと考えられる。社会に貢献できる人間教育を標榜する札幌小学校は,基本目標として小学校令第一条に規定されている目標に加えて,四段階の具体的目標を設定している。四段階の具体的目標とは,1.身辺処理能力の育成,2.学業よりは社会に害悪を流さない社会参加能力の育成,3.自活的生活能力の伸張,4.特技の発見と進達の四つである。この教育目標を基本目標と具体的目標に区分設定した形式は,我が国最初の「学習指導要領一精神薄弱教育編一(1962年度)^{#19}」に標示された教育の一般目標と具体目標の区分設定と同じである。すなわち,具体目標は,1.身辺生活の確立と処理に関するもの,2.集団生活への参加と社会生活の理解に関するもの,3.経済生活及び職業生活に関するものの三つの柱として,全部で27項目の目標内容を挙げており,極めて類似性があると指摘できる。40年前の1923年当時に,既に,児童の多様な障害の程度や学習の特性と年齢等を考慮した,段階的な具体目標を設定して,「個」に応じた教育実践が試みられていることに留意しなければならない。この教育目標の区分設定の方法は,「この子一人への七つの展開(③)」,「生活自立,職業的自立」,「障害の程度別目標(④)」,「中核目標と周辺目標(⑤)」として継承されている。教育目的・教育像のなかで留意しておきたいものに,亀田小学校の「個人の完成,独自性の発揮」と「社会性・共同性(団体性)の発揮」の二面性教育像の設定がある。教育像「この子一人の教育」の実体的概念として「人格の完成」と「社会的役割」を意識した教育観がうかがえる。

4.3.4. 指導観

指導観は,教育実践を左右する羅針盤のようなものである。指導の内容は,教育目標を達成させるための指導観に基づいて選択・組織される。そして,指導の方法は,指導観に基づいて計画され,経営される。明治・大正・昭和の各時期に共通に顕現している指導観としては,「個性」や「能力」に応じた指導がある。それは,「原因に応じた指導(①)」,「個性と能力に応じた教育」,「生活現実の学力(③)」,「児童の個性に応じる作業教育(④)」,「能力相応の人間育成」として掲げられている。このことから,劣等児等の特別教育は,児童一人一人の「個性と能力」に注目して,一人一人の特性と能力の伸張・育成を意図する指導観により計画され,展開されていると理解できる。従って,その指導観は,指導内容と指導方法に連動している。指導内容としては,「実質陶冶と自立生活に向けた職業的内容(①)」,「児童本位の訓練養護的内容(②)」,「生活現実立つ内容(③)」,「日常生活に役立つ指導内容,生活経験内容(⑤)」が挙げられている。指導法としては,「職業的指導(①)」,「意欲を育てる報償法(①)」,「徹底的

個別教育 (②)」、「教授の徹底化、能率化、普遍化 (③)」、「個別性 (③)」、「分かりやすい教授 (③)」、「作業教育 (④)」、「能動的指導 (⑤)」、「生活経験主義教育 (⑤)」と網羅的である。

明治期の特別学級開設時から指導内容が、基礎的内容と生活的内容及び作業的内容として組織・配列されているのは、北海道の初等通常教育における教育内容の特質が背景にあったからであろう。

大正末期から昭和期に入ると、児童理解を重視する指導観が顕現している。一人一人の「個性と能力」に注目する指導観は、大正期における「学校と医家と家庭の相互理解 (②)」、「児童の生活現実の理解 (③)」から出発して、昭和期には「児童の科学的、学理的、合理的理解に基づく診断と指導 (④)」へと深化をみせている。北海道においては、劣等児等の特別教育が科学的な指導診断観、すなわち、「科学的、学理的、合理的児童理解とその結果に基づく診断と指導」により実践されていることに注目しておきたい。これは、2.4. に論述した初等通常教育の教育実践理論の動向と一致するものである。

4.3.5. 指導内容・方法

指導内容の選択・組織・配列は、「児童理解から出発する (①)」。

そして、各時期に共通に取り組まれているものは、生活と職業的内容、基礎教科の内容、健康的・情意的内容、道徳的内容であり、その分量や程度は「中程度 (①)」の具体的・経験的内容で、「実生活 (②)」と関連して「生きて働く内容 (③)」、「簡易化、実用化、地方化の内容 (④)」である。その指導内容は、個性と能力に応じる指導観や時代的要請により、経年的に領域と分野に区分される傾向にある。1923 年開設の札幌小学校は、教科目による組織・配列とは異なる、教材配列によって内容を構成していることに留意したい。この教材は、1. 国家に関する教材、2. 自然に関する教材、3. 労働に関する教材に三分化されており、各教科と領域を合わせた「合科・統合的内容」形態とも解釈されるが、実践資料が充分でなく断定は出来ない。しかし、1927 年開設の亀田小学校は、指導の個別化・継続化・生活化を意識して、読方や算術科の「大単元教材」による実践を展開していることから、「指導内容の総合的組織・配列」による指導形態論の顕現を否定することは出来ない。

共通する指導法には、反復練習法、自学自習法、復習法がある。劣等児等は、反復練習により基礎的能力が身につく、その結果、学習への興味と意欲と学習態度が形成されるとする指導観と指導法への信頼が根強く継承されている。学習形態としては、明治期には「個別的教育」が主で形態分化はみられないが、昭和期にはいと、一斉指導、個別指導、分団指導による多様な指導法の工夫が顕現している。そこには、児童一人一人の「個性と能力」や「障害や環境」に応じたきめ細かい指導に苦心しながら、適切な指導法の開発に努める教育姿勢があらわれている。

北海道における劣等児等の特別教育関係者は、大正から昭和期の新教育思想とその教育実践論を「特別学級」の指導法として先進的に導入している。

指導内容・方法として、「訓練養護 (②)」又は「訓練・養護 (④)」の名称による指導分野があったことにも注目したい。前者では、訓練の原理は「愛惜と心身鍛錬」等の指導原理的に使用しており、養護は健康管理面の指導内容をさす言葉として使われている。後者では、「純真を持って接する、学校生活への安住、規律ある生活」等生活指導的内容を表現すると共に、「疲労・睡眠・休息・新鮮な空気と日光浴、矯正体育」など保健健康指導の他に障害の矯正の意味も含

めた用語となっている。劣等児等の特別教育にも、精神保健や学校衛生思想が影響を与えており、新しい指導内容・方法が取り入れられている。

4.3.6. 教師像

いつの時代にあっても、「教育は人なり」と言う言葉に尽きる。教育の成果は、いかに教育理念や思想、教育制度、教育施設・設備、教育内容・方法が整っていようと、直接の教育実践者である「教師」の資質と実践力により左右される。特に、劣等児等の教育では、教師の資質と力量が求められている。その教師像の原型には、不易なものが示されて今日的である。

その他 札幌小学校は、劣等児等から教師の身体上の安全を守るために、保護者に「保証書」の提出を求めている。当校が、寄宿舎を併置して教師と児童が起居を共にしていること、開設前に東京方面へ特別教育視察に出向していること等から、何らかの前例によるものと想定される。その前例と事由の解明については、府県の特別教育実践史を精査することが課題である。

劣等児等の「特別学級」は、「単級複式編制教育」の実践形態と深く関わって成立し実践された。それは、円山小学校では、劣等児等に対し二部教授を二回受けさせている。又、亀田小学校が「特別学級は校内学級組織の一分団である」と性格づけていることから明らかである。多級学校における劣等児等の「特別学級」は、多様な年齢・学年・性別による単級複式編制による学級である。それは、劣等児等のみによる学級編制とは異なるとしても、単級複式編制学級は、多様な年齢・学年・性別と学業成績の優劣差のある児童による組織であることから、教育内容や教育方法には共通する原理が求められていたのである。

第4章 註

1. 単複率 第2章2.3.の図「小学校数及び単級複式小学校の比率の推移」、同表「公立単級複式尋常小学校学級数別学校数」参照
2. 単級学校 第2章2.3.註5. 参照
3. 二部教授 第2章2.3.参照
4. 石田磊三「単級複式教授の研究」『北海之教育』232. pp.15-18. 1912.5, 233. pp.18-27. 1921.6, 234. pp.19-23. 1912.7.
5. 8校の事例 1908年開設（長野師範学校附属小学校、東京高等師範学校附属小学校、和歌山県師範学校附属小学校、姫路師範学校附属小学校、福岡県立女子師範学校附属小学校）、1909年開設（広島師範学校附属小学校、北海道師範学校代用附属円山小学校）、1910年開設（岡山女子師範学校附属小学校）
6. 福岡県立女子師範学校附属小学校は、1907年4月に「村落教育の研究」と「学業劣等ノ児童及感觉不完全ナル児童アリテ之ニ対スル教育ノ方法」の研究を主目的として新設された。そして、1908年1月には、「劣等児教育ノ適当ノ方法ヲ研究」を目的に特別学級を開設した。特別学級の経営は、福岡医科大学教授の榊保三郎（筆者註）榊は、1900年当時教育病理学を研究しており、1903年から1906年にはドイツに留学している）の指導助言により、一人一人の児童の陶冶性と能力差を考慮した「マンハイム学級組織」をモデルに編制され、実践された。附属小学校の学級編制は、主級系（健康児童を対象とした普通学級6学級）と奨学級系（普通児と劣等児の中間に位する児童を対象とした午前級1学級）及び補助学級系（低能児〈軽痴、痴愚の一部〉を対象とする午後級1学級）の三系8学級編制であった。この特別学級は、中間児の奨励学級である午前級と対になる午後級の二部教授による学級であった。進級方法は、4か月進級法を採用し、4か月ごとに学業成績を調査して編成替えを行った。之は、出来るだけ普通学級との関係を保つようにして、児童に能力に応じた教育を実施しようとする配慮からであった。午前級の対象児童は、劣等児・学業不振児であり、午後級の対象児童は明らかに低能児・精神薄弱児であった。指導の実際には、教材の選定は具体的内容で、重要事項を、なるべく軽減して、主に直観教授による指導をした。しかも、反復練習により、確実に体認させるよ

うに努めた。必須科目は、図工と手工科とした。この二つの教科のねらいは、精神を覚醒し、意志の活動を促し、観察力を鋭敏にし、これに伴う正確な想像力を養成し、直観的判断力を養い、発明的能力を促進することであった。又、園芸科や特別作業等も特設した。

友納友次郎「新学級編制及び其実際」榊保三郎他『異常児ノ病理及教育法 病理及治療学(下)』pp.634-744. 1910.10. より摘記

7. 1963年3月文部事務次官通達「養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編」

文部省は、養護学校における教育課程の基準を示し、もって、精神薄弱者の教育の向上を図るため、昭和35(1960)年度から学習指導要領の作成の準備を進めた。すなわち、特殊教育調査研究会養護学校及び特殊学級部会精神薄弱小委員会において研究を進め、教育課程審議会の審議を経たのち、昭和38年3月文部事務次官通達によって、「養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編」を示達した。その第2章「教育の目標」の第1「教育の一般目標」は、1.健康・安全など7目標が示されている。第2「小学部・中学部における教育の具体目標」は、一般目標の三つの観点から、更に小学部及び中学部に一貫する教育の具体目標を27項目あげている。三つの観点、すなわち具体目標の三つの柱は、1.身辺生活の確立と処理(10項目)、2.集団生活への参加と社会生活の理解(11項目)、3.経済生活および職業生活への適応(6項目)である。

文部省『養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編 昭和37年度版』pp.11-15. 1963.3.

8. 1949年1月紋別郡雄武町立雄武小学校は、学業不振児、中間児、知的障害児等の特別学級を3学級2担任制で開設した。これは、北海道における戦後初の特別学級である。その特別学級の教室と施設・設備は、大型楕円形机、畳敷きの空間、玄関、花壇などが配置されている。

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―」日本特殊教育学会第39回大会『発表附帯資料』p.7. 2001.9. 参照

9. 1869(明治2)年8月25日、明治天皇は東久世通禧を北海道開発長官に任命し、「御沙汰書」を下した。その中に、北海道開拓の使命を「土地墾開、人民蕃殖」として示した。函館師範学校長和田喜太郎は、「土地墾開、人民蕃殖」を教育方針に取り入れ所属職員にも示した。函館師範学校附属小学校訓導中村彌四郎は、和田校長の教育方針を受けて、「特別学級」の教育理念の一つにしていたのである。

10. 「この子一人の教育は、如何なる学級に拘わらず教育の中心的生命となるものである」、「学級においては、この子一人に立つ教育の徹底をはかることである」。それは、如何なる学級にも、優等生や劣等生がおり、病気による欠席児童があり、時には転学児童なども混入してゐる。したがって学級児童の進度もちがひ、その能力も著しい差異を生じてくるのあるから、どうしても一斉教授は不可能となる。ここに単級学級の複式的編制の必要が生起するのである。斯く考へる時、「この子一人の教育」と「複式的経営」とは一脈相通するものがあるのである。「新しい認識に立つ単級・複式の教育(一)」『北海道教育』167. pp.9-15. 1932.7. 劣等児の特別学級の組織は、結局はそれは学級組織の問題である「[この子一人]の教育観」『帯広市教育』行啓記念号 pp.64-65. 1936.12.

11. ユネスコ・国連開発計画(UNDP)・ユニセフ・世界銀行は、1990年5月にタイのジョムチャンで「万民のための教育に関する世界会議 World Conference on Education for All」を共同開催した。155か国の政府、150の非政府団体(NPO)を含む約1,500人が参加した。そして、附随するテキスト基礎的学習ニーズに対応するための行動の枠組み「万民のための教育世界宣言」を採択した。そこには、障害者に関することは部分的に言及されているだけであるが、特別なニーズを持つ子供のことが重要視されている。すなわち、途上国では義務教育の完全実施、女性やマイノリティ・グループに対する基礎的学習の充実と拡大、義務教育が完成している工業国においては、全ての子どもが参加できる落ちこぼれのない学校経営を目指すことを謳っている。『UNESCO monographs I, II, III』1991.

12. ユネスコは、1994年6月にスペイン教育科学省と共催で「特別ニーズ教育に関する世界会議 World Conference on Special Needs Education: Access and Quality」を開催した。その最終日には、「特別なニーズ教育に関する原則、政策、実践に関するサラマンカ声明 The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education」という文書が採択された。

その目指すものは、世界の全ての子どもを学校にインクルージョン(包摂)すること、又それを可能とする学校制度の改革である。学校教育にアクセスを困難としている子どもの多くは、「特別な教育的ニーズ special educational needs」のあるものと捉えている。それは、障害のある子ども、ストリート・チルドレン、

- 働かなければならない子ども、移動民や遊牧民の子ども、言語的・民族的・文化的マイノリティの子ども等である。
13. 第1章註23, 第3章註26, 30. 参照
 14. 函館市立大森尋常小学校『函館市立大森尋常小学校要覧』1937.10.
 15. 1927年12月文部省訓令第20号「個性尊重及職業指導ニ関スル件」の趣旨に添った思想である
 16. 文部省『全国特殊教育状況 社会教育叢書第八輯』中の五, 調査事項に例示されている「個人調査票」第1号, 第2号様式を使用している。pp.20-23. 1924.11.
 17. 個別教育計画 The Individualized Education Program: IEP は, 1975年にアメリカ合衆国の公法94-142. (全障害児教育法, 後に障害児・者教育法となる) に規定され施行された。アメリカ合衆国の障害児教育法制は, 特別な教育等を受ける必要であると認定された障害児に対して, 適切で無償の, しかも, 出来る限り制限のない環境で教育を提供することを保障しようとしている。そのためには, 個別の障害児に対して総合的な診断と教育判断をもとにした個別教育計画を作成して実施することを義務づけられている。この個別教育計画には, 1. 児童生徒の現在の機能レベル, 2. 長期目標, 3. 特別な援助の内容, 4. 指導の場や形態, 5. 特別な援助を開始する時期と実施する期間, 6. 評価の手続き, 7. 評価の時期, 8. 障害児が制約が最小限の環境で教育を受けることへの保障等の項目が含まれていなければならない。この個別教育計画は, 一対一の個別指導のための指導計画でもなく, 保護者と教育当局の契約書でもない。それは, 児童一人一人の指導目標や指導の経過を記録した文書である。
 18. 我が国の障害児教育においては, アメリカ合衆国の個別教育計画の影響を受けて, 「個別教育計画」と「個別指導計画」の二つの取り組みがなされてきている。前者の取り組みは, アメリカ合衆国の「個別教育計画」の持つ性格と機能を日本版として実践・研究する立場である。その代表的な研究会としては, 財団法人安田生命社会事業団(代表幹事三苫由紀夫)『IEP 長期調査研究報告書 個別教育計画の理念と実践 1995.7.』がある。後者は, 特殊教育諸学校や特殊学級では, 在学する児童・生徒の障害の多様できめ細かい発達課題に対応するための個別的指導と個別的配慮が求められている。そのために教育課程編成に当たっては, 一人一人の発達課題を的確に捉え, その発達課題を達成するための「個別指導計画」を作成して実施する立場である。後者の代表的な実践例としては, 文部省教育課程研究指定校の北海道余市養護学校(1953~1954年度)『平成5年度研究集録 あしたを拓く(1994.2.)』, 同平成6年度(1995.2.)や東京都教育庁指導部『平成6年度心身障害教育教育開発指導資料集(1995.2.)』, 同平成7年度(1996.2.), 同平成8年度(1997.2.)等がある。
 19. 前掲註7. 参照

終章 本研究の総括

研究の課題意識及び研究の意図は, 知的障害児教育実践の歴史的事実を実践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を得ること, 並びに「万人のための教育」の基本的課題への接続性を提示することにある。

研究作業は, 教育実践史研究として, その方法と内容及びその体裁と価値について, 確かな手応えは得られず, 常に不安と戸惑いがつきまとった。それは, 劣等児等の教育実践研究や実践史研究に関する先行研究が極めて乏しく, 筆者の独自の作業であったこと, 劣等児等の特別学級の教育実践記録が不揃いであること等による。

本研究は, 第二次大戦前における劣等児等の特別教育の成立過程と全体像を解明するとともに, 教育実践の特質を明らかにし, 戦後の知的障害児教育への接続性を検討する意図のもとに進めた。本章では, 本研究で解明した結果と残された課題について総括する。

E.1. 本研究の結果

E.1.1. 劣等児等の「特別学級」と就学督励策の「特別学級」

第1章においては、我が国の明治・大正・昭和初期における劣等児等の特別教育の成立過程とその特質を論述した。そして、北海道における劣等児等の特別教育の成立過程の背景を描きだした。特に、本節の結果として、二つの「特別学級」の教育形態に関する相違点と近似点を論述する。

第二次大戦前の我が国の初等通常教育学校においては、「特別学級」と呼ばれる教育形態には相異なる二つの形態が存在していた。それぞれの教育形態は、その成立の意図、法的根拠、対象児童、教育内容・方法等には、明らかな相違性と近似性がみられる。一つは、従来から論究されている就学児童中の劣等児・低能児等を対象とした「特別学級」である。他の一つは、これまで劣等児等の教育分野での先行研究で取り上げられることのなかった、不就学児童のための「特別学級」である。

両者は、成立の意図及び対象児童が明らかに異なっている。すなわち、劣等児等の「特別学級」は、「学制」にはじまる近代学校制度の内部矛盾から派生した学業成績不良児童等への社会防衛・学業救済のための特別教育形態として成立した。不就学児童の「特別学級」は、学級編制の法的根拠のもとに就学督励策の特別教授形態として成立した。

我が国の近代学校制度は、「学制」に始まり、暫時普及・振興していったが、年齢主義による学級組織の編成、知識中心の注入主義による画一的な教育及び課程主義による基準学力の到達度評価による進級・卒業認定制度は、必然的に多くの学業成績不良児童と留年児童を生み出した。そして、劣等児問題は、学校経営上の問題のみならず社会問題として顕現化した。そこで、学校関係者は、学業成績の救済と社会防衛のために、校内運営により学級組織の別学編成による「特別学級」を組織して特別に教授したのである。その実践事例としては、1889年4月の長野尋常小学校における新入学児童を能力別に区分した能力別学級編制がある。能力別学級の中の最劣児童による学級が劣等児等の「特別学級」であった。更に、1890年4月には松本尋常小学校が「落第生学級」を編成して特別教授を実施しており、その後全国各地に顕在化していった。

一方、政府は、就学・通学・卒業の各歩合成績が遅々として向上しないことから、道府県に対して形式的就学歩合と実質的就学歩合の実情調査を行い⁴¹、その実情打開のための強硬な督責施策を求めた。各府県は、独自の就学督励対策に苦心をしたものの、成績は思うように向上しなかった。就学歩合の向上を図るためには、行政の「あめとむち」による就学勧奨と督責のみでは限界があった。就学を容易にするための、学校・学級の整備と不就学の理由である貧窮、被傭、子守等の児童の生活環境条件の改善を図ることが必要⁴¹条件である。そこで、文部省は、1891年11月に文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」により、経費節減策による二部教授形態を示した。更に、1894年1月には、文部省令第12号第9条の趣旨適用を徹底させるために「就学免除児童へノ二部教授・夜間教授等ノ奨励（文部省訓令第1号）」を道府県宛に発している。

1899年には、新潟県、長野県、群馬県等が不就学児童のための特別教授・特別学級を実施する方策について、文部省普通学務局と協議している。その「特別教授」「特別学級」による方策は、1891年11月の文部省令第12号「学級編制等ニ関スル規則」第9条を法制根拠とする別学編成の「二部教授」によるものである。文部省は、各県の稟申等に対して、多少の法解釈上

の制限を付けてはいるが、「例規」として認めている。長野県は、1899年7月には県令第46号により「尋常小学校特別学級規程」を制定し、年長児童・子守児童・女工等の不就学児童のための「特別学級」を編成して、特別教授の実施に着手している。長野県の例規が契機となり、佐賀・埼玉・秋田・青森・千葉・大分・栃木・石川の各県と北海道等が独自の規則を制定して不就学児童の「特別学級」による特別教授を実施している。北海道は、文部省訓令第1号発令から10年後の1902年になって、漸く「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）」を制定し、1903年に「特別教育規程（北海道庁令第117号）」に統合した。北海道における初等通常教育施策の消極性と後進性が伺われる。

不就学児童の特別教育形態の名称は、主に二部教授などの「特別教授」もしくは「特別学級」が使用され、地域によっては「子守学級」や「女工学校」等の対象児名を付したのもあった。

劣等児等の学業救済のための特別教授は、法的根拠が明確でなく、その名称も1908年当時は「劣等児学級」、「低能児学級」等と呼ばれ、1922年頃には「促進学級」、「特別学級」、「補助学級」等が主に使用されている。「特別学級」の名称は、各県の教育行政が不就学児童への就学督励方策として法制化して使用した傍系教育形態の名称である。これまで、劣等児等の特別教育研究関係者は、「劣等児等の特別教育形態名」として独断的に使用してきたことを自戒しなければならない²²。筆者は、劣等児等の「特別学級」名の法制過程への歴史的裏づけを明らかにすることが課題であることから、2002年4月に別稿により、劣等児等の「特別学級」法制化過程を検討した。

以上が、二つの「特別学級」の主な相違点である。二つの「特別学級」の近似点としては、教授目標と教授内容・方法にみることが出来る。教授目標としては、地域社会生活に適應できる実利勸業的な能力を身につけた人間の育成におかれた。特に、男子は、基礎的な生活能力と壮丁検査基準に合格できる読み書き能力が求められ、女子は裁縫などの家事能力が求められている。従って、教授内容・方法は、読み書き算の基礎的教科を反復練習させて短期間で速成する簡便法であった。

又、東京市、北海道、岡山県などにおいては、劣等児等の「特別学級」が二部教授として実施されている事例がある²³。この事例から明らかなように、劣等児等の「特別学級」の開設に当たっては、学級開設の法的根拠として、不就学児の就学督励方策である「尋常小学校特別学級規程」を準用していたのである。文部省は、各府県のこうした劣等児等の「特別学級」開設の動向に対して、「特別学級」設置の法制化について検討を迫られていたのである。文部省は、1894年1月の文部省訓令第1号「就学児童免除児童への二部教授・夜間特別教授等の奨励」規定及び1903年3月の文部省令第11号「小学校令施行規則」第34条規定、1904年1月の「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」等の規定に明記された「児童ノ就学上又ハ教授上ノ特別ノ必要アルトキ」規定条項を法的根拠として、劣等児等の「特別学級」を設置する意向を暗に示したものと考える。そして、1907年4月文部省訓令第6号により法制的に劣等児等の「特別学級」設置勸奨へと導入していったのである。

E.1.2. 北海道の初等通常教育の特質と劣等児等の特別教育

第2章においては、劣等児等の特別教育の成立の把握は、初等通常教育のとの関係性において解明することであるとの仮説にたつて、三つの観点と教育思想の浸透情況から検討して論じた。その結果、北海道における初等通常教育の特質は、中央政府主導の拓地殖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ったと論証した。三つ

の観点によると特質とは、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。そして、これらの特質と劣等児等の特別教育との関係性を明らかにした。しかし、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特徴とを比較検討する実践資料が乏しいことから、確定的実証には限界があった。

北海道の初等通常教育は、次のような情況にあった。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、通常学級とは別に学級を編成した「特別学級」や「特別教授」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。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。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情況は、「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、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。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法、教科の組み合わせ法、指導時間割配分法、二部教授法、ゲーリー・システム⁴⁴法、個別と集団指導の配分法等、多様な指導形態を工夫して取り込まれていた。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る訓練主義方法と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、在学している軽・中程度の劣等児等に対しても、児童の実態に相応した個別的な指導が可能であった。

長野県等は、県独自の「特別学級規程」を制定して、「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。又、4.1.1. で取り上げた福岡県立女子師範学校附属小学校は、実践形態としての午前級学級と午後級学級の二部教授形態により特別学級を編成実施している。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、二部教授等の実施について盛んに論議されていたが⁴⁵、劣等児等を含めた不就学児童の救済措置は顕在化することはなかった。

北海道における劣等児等の特別教育は、明治後期には学業不振児の救済として学力向上を図る教育と低能児の實際生活への適應を図る職業的教育が実践されている。大正期には、個人主義的・児童中心主義的教育思想に基づく個性・能力に応じた教育が基礎的教科内容の反復練習による教育と生活指導や職業指導が展開されている。昭和期には、国民資質の育成を目標に、科学的な教育実践を標榜して、学習特性の矯正・改善に配慮した養護・訓練、基礎的教科の反

復練習、卒業後の職業生活への準備教育が行われた。

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²⁸⁶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事例の顕現化は遅滞し、顕在化も少なかった。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。

E.1.3. 北海道における劣等児等の教育論と教育実践の特質

第3章においては、北海道における就学猶予・免除規程とその実態及び劣等児等の教育事例概況並びに特別教育論の三つの視点から、劣等児等の特別教育の成立事情とその特質を明らかにした。劣等児等の教育は、北海道の初等通常教育の特質状況の下で、特別教育理論の顕現化も教育実践の顕在化も他府県に比べて遅れており、実践事例も多くなかった。その背景には、北海道の初等通常教育の「特例規定」に基づく教育行政があげられる。

その教育行政施策は、就学督責規程と事務執行にも現れている。文部教育行政は、就学歩合等が全国レベルより低位にあった北海道に対して、就学規則や就学事務執行規程に対しても「特例規定」を適用した。それは、就学猶予・免除規定による精確な就学事務と適正な就学指導の執行の緩和と運用を容認することであった。そして、「疾病」、「貧窮」、「児守」、「被傭」等の事由による不就学や「旧土人児童」の不就学を放置する結果をきたす要因となったのである。具体的事例をあげれば、1894年1月の文部省訓令第1号への対応が1902年9月まで遅滞して、漸くして「年長児童児守児童ノ学級編制及ヒ教授法（訓令第11号）」を制定している。しかも、1903年12月には「学齡児童就学ニ関スル規則制定ノ理由（内教第4207号）」の中に「就学督責実施上 特ニ本道ノ如キ開拓地ニ在リテハ戸籍上ノ異動甚タ多キカ為シテ特設スル必要アル」と、就学規定の特設と例外的な事務執行を謳っていることなどである。

ここで、明確にしておきたいことは、就学督励の法制であった「特別教育規程（北海道庁訓令第117号）」と「特別学級」の成立との関係である。北海道の教育行政や教育関係者は、長野県等とは明らかに異なり、就学督励法制策を法的根拠として、劣等児等の特別学級を編成する意向は皆無に等しかったことである。従って、北海道における劣等児教育への消極的な姿勢は、就学歩合の数値となって顕現したのである。

文部省の実態調査によれば、1911年4月1日現在、全国の初等通常教育学校に在学する児童中に特殊児童（低能児、癲癲児、白痴児、不具児）が約2%前後在学している。又、1912年1月の新潟・群馬・岡山・広島の実態調査の四県の特殊児童数の平均割合を算出すると2.08%となる。これらの統計資料から、数値上からはほぼ2%の劣等児等が就学猶予・免除されていたとみなすことができる。

北海道の就学猶予・免除の実態に関する基礎資料は、岩手や宮城県等に比べると、就学猶予・免除の事由である、「疾病」、「貧窮」、「其の他」別内訳の記載のない、粗略な内容である。

明治・大正期の就学猶予・免除児童の割合は、「貧窮」と「其の他」を事由とする児童数を除くと、就学歩合成績に比例する。岩手県と宮城県を対象県として比較すると、北海道の就学猶予・免除の割合は宮城県の約2倍と高く、岩手県よりはやや低率である。1904年から1942年までを10年刻みにして就学歩合の推移をみると、就学歩合は、家庭貧窮による被傭児童、女兒、旧土人児童等の不就学歩合が減少するに従って、就学歩合は急速に高まっている。劣等児等の

出現率を約2%、「疾病」の出現率を約3%とおさえて考察すると、北海道はいずれの年度においても不就学児童の割合は明らかに低い実態にある。我が国の劣等児等の「特別学級」開設の第二興隆期にあたる1900年初頭、北海道の不就学歩合は、半減しているにも拘わらず、劣等児等の「特別学級」の顕在化はみられない。北海道においては、大多数の単級複式編制の学校には「疾病」を持った児童が就学していたことになる。すなわち、函館、室蘭、小樽、札幌など開発が進んだ都市部では「疾病」をもつ児童等が就学猶予・免除される割合が高く、一方、大多数を占める単級複式編制学校が所在する郡部では比較的「疾病」の中軽度の児童が在学していたことになる。

北海道の劣等児等は、就学猶予・免除され教育機会から排除された者と、郡部などに在住する児童の中には就学していた者も存在した。劣等児等の教育の実践形態は、分離別学編制の「特別学級」形態であるA型と学級編制型によらないB型に二分される。B型は、授業時間内配慮指導のB1型、授業時間内特別指導のB2型、及び授業時間外指導のB3型があった。A型の実践例と教育論は全体の64%とを占めている。更に、学級編制組織形態ではないが、授業時間内外に劣等児を対象とした「特別教授」のB2、B3型を加えると実に67%となる。すなわち、劣等児等の教育形態としては、分離別学形態を支持する立場が7割近いのである。実践事例としては、都市部に所在する師範学校附属小学校と公立小学校の「特別学級」であり、B型は郡部の小学校であった。特に、単級複式編制学校は、B型の形態を採用せざるを得ない教育環境条件におかれていた。

劣等児等の特別教育実践事例は、A型5校とB型3校について実証できた。師範学校附属小学校の教育実践期間は、5年、9年、10年と短期間である。北海道の劣等児等の教育の特質の一つに、「単級複式編制」との同居形態がある。この同居形態は、三校の師範学校附属小学校「特別学級」に共通にみられるものである。この同居形態による「特別学級」は、二部教授形態の運用形態であり、対象児は劣等児・学業成績不振児と低能児・精神遅滞児などであった。E.1.2.に既述したように、北海道においては、福岡県立女子師範学校附属小学校のような、特別学級の対象児を劣等児・学業成績不振児と低能児・精神遅滞児に区分して、二部教授形態により教育する組織は顕在しなかった。

1905年から1936年までに、教育雑誌等に公表された劣等児等の教育論文数は、50件である。掲載誌は、教育関係雑誌が全体の54%と最も多く、次いで研究集録関係が22%であった。論文等の内容を明治・大正・昭和期ごとにみると、明治期には一般論が50%を占めて最も多く、大正期には教育方法論・教育実践論が64%と突出しており、昭和期には教育実践記録と調査・研究関係が50%となっている。この発表論文の顕現化過程は、劣等児等の「特別教授」や「特別学級」による教育実践の顕在化過程と一致する。北海道における教育論の顕現化と教育実践の顕現化は、大正・昭和期であった。

教育対象児に関しては、劣等児・劣等生と劣等児・学業成績不良児が全体の64%を占めている。これに対して、低能児・精神薄弱児は11%と少ない。戦前期には、対象児童の名称は、医学・心理学・教育学による概念規定は確定されずに、多様な名称が多様な解釈のもとに使用されていた。

劣等児等への教育理念・児童の発達観については、「救済・憐憫」、「社会的防衛・感化」等の国家主義的教育思想と「個性尊重・児童本位」、「人間平等・教育権」等の児童中心主義的教育思想が、それぞれ32%を占めている。

指導観や指導法は、明治期にはほぼ顕在化し、理論的に確立している。明治・大正・昭和期を通じて、一環としていることは、基礎的教科の成績向上を図るために、既習内容を反復練習させる指導観と指導法である。現代においては、学習の基礎・基本的事項を反復ドリルにより徹底させる指導観と指導法は軽視されているが、初等教育における重大な欠陥であると指摘する。大正期には、劣等児等の学習特性を考慮する指導観や卒業後の職業生活への接続を考慮する指導観が顕現化している。それは、「職業教育」、「個別化教育」、「分団式教授」、「教授細目による指導の段階的教授」等として論じられている。この傾向は、昭和期に入って一層鮮明になり、「生活・体験教育」、「作業教育」、「個別化教育」、「単元学習」等として論述されている。劣等児等の教育論は、教育実践上から、単に劣等児・学業成績不良児童に対する指導観・指導法では教育効果をあげ得ないことから、低能児・精神薄弱児等の児童一人一人の個性・能力・生活環境・将来生活等を考慮した指導観・指導法へと変遷していった。劣等児等の教育の指導観・指導法は、明治期に理論構成の萌芽形態がみられ、大正・昭和期には教育実践の原型が形成された。これらの教育実践論は、現代に接続されて、より深化・発展して今日に至っている。

E.1.4. 劣等児等の教育実践と現代への視座

第4章では、師範学校附属小学校の三つの「特別学級」と公立小学校の二つの「特別学級」の教育実践については、教育実践史資料に基づいて検討・分析して、その特質を明らかにした。分析・検討の結果は、1.教育理念・教育思想、2.対象児童・障害観、3.教育目的・教育像、5.指導観、6.指導内容・方法、7.教師論の七つに整理した。

劣等児等の特別教育は、初等通常教育における知識偏重教育・優劣隔離主義教育への批判と、その改善の方策を補強するための教育理念・思想により顕現化してきたと言える。人間の平等観ないしは平等思想は、1909年開設の北海道師範学校代用附属円山小学校複式特別学級、その影響を受けて1927年に開設された函館師範学校代用附属亀田小学校特別劣等児学級、同一地域の函館市立東川小学校において教育実践に位置づいている。札幌師範学校附属札幌小学校特別補助学級には、劣等児にも「生存権」の表出があるとの障害児観があり、室蘭市立天澤小学校特別学級のは「幸福生活への要求と権利」意識がみられる。この時期の劣等児等への平等観や権利意識には、一方において「児童の救済」観や「等しく陛下の赤子」観が同居した制限付きの思想であった。又、円山小学校の「教育機会の均等」思想は、人間平等観に立って劣等児等にたいして、等しく「学年相当の標準学力」を付与する為の機会である「特別学級」による「特別教授」を意味している。この劣等児救済観は、いずれの学校においても同様に基礎的教科の「学力の救済・向上」として顕現している教育思想である。しかし、基礎的な教科の「学力の救済・向上」思想は、各校の教育実践を詳細に検討すると、大正末期から昭和期に至って、基礎的教科の学力観が明らかに変質している。それは、劣等児等の救済観は、「義務教育制度における進級・卒業認定基準への到達を意図していた特別教授」から、「劣等児等の生活・学力の現実から出発する生活現実の学力、卒業後の生活準備のための心身の陶冶や職業に関する学力の養成のための特別教授」への変容である。従って、教育実践に関わる教育理念や教育思想は、高邁な表現内容によるものから、個人に焦点を当てたより実践的な内容へと移行しているのである。

その他の教育理念・教育思想としては、社会防衛思想、修学期間の延長と卒業後の補導、24時間寄宿舎教育、拓殖教育の推進等がある。特に、劣等児等の教育期間延長や卒業後の補導の必要性を説く思想には、現代の「実質的教育期間の保障」論や「卒業後の移行教育」論の萌芽

形態を想起させるものがある。更に、寄宿舎教育は北海道の地域性により、他府県とは異なる教育附設形態として実践的に継続されている。又、「拓殖教育」を進めるための教育思想は、北海道の劣等児等の教育を初等通常教育とを同等の関係で実践しようとする視点である。

対象児は、明治期には学業成績不良児・劣等児が主であり、先天性の原因によるとみなされていた精神薄弱児・低能児は教育の可能性がなく、しかも、教育効果も期待できないとされている。大正後期から昭和期になると、障害観の変換や学力の救済思想の変容に伴い、劣等児・低能児等の成長・発達と教育の可能性を認める障害観による教育実践が取り組まれている。しかし、その反面には、劣等児等の成長・発達については、明治期の知能限定論を引きずったままの障害観や社会生活への順応限界論が根強く顕現している。

教育実践を特色づけ、出発点となるものは、教育目的や目標ないしは目指す教育像である。1909年当時、円山小学校の「複式特別学級」の特別教育は、標準学力の向上を目指しながらも、「職業的自立」も教育目標として設定している。純農村地域にあった円山小学校は、読み書き算術の基礎的教科の学力と農業従事のための現業教授が展開されていたことから、劣等児等の「職業的自立」が教育目標として設定されたと考えられる。社会に貢献できる人間教育を標榜する札幌小学校は、基本目標として小学校令第一条に規定されている目標に加えて、四段階の具体的目標を設定している。このように、教育目標を基本目標と具体的目標に区分設定した形式は、我が国最初の「学習指導要領—精神薄弱教育編—(1962年度)」に標示された教育の一般目標と具体目標の区分設定と極めて類似性が高い。40年前の1923年当時に、既に、児童の多様な障害の程度や学習の特性と年齢等を考慮した、段階的な具体目標を設定して、「個」に応じた教育実践が試みられていることに留意しなければならない。このような教育目標の区分設定の方法は、「障害の程度別目標」、「中核目標と周辺目標」等として継承されており、現代への接続性を見出すことが出来る。教育目標・教育像のなかで留意しておきたいものに、亀田小学校の「個人の完成、独自性の発揮」と「社会性・共同性(団体性)の発揮」の両面性教育像の設定がある。教育像「この子一人の教育」の実体的概念として「人格の完成」と「社会的役割」を意識した教育観がうかがえる。

明治・大正・昭和の各時期に共通に顕現している指導観としては、「個性」や「能力」に応じた指導がある。このことから、劣等児等の特別教育は、児童一人一人の「個性と能力」に注目して、一人一人の特性と能力の伸張・育成を意図する指導観により計画され、展開されていると理解できる。従って、その指導観は、指導内容と指導方法に連動している。明治期の特別学級開設時から指導内容が、基礎的内容と生活的内容及び作業的内容として組織・配列されているのは、北海道の初等通常教育における教育内容・方法の特質である「実利勸業主義」と「生活主義」とが背景にあったからである。

大正末期から昭和期に入ると、児童理解を重視する指導観が顕現している。劣等児等の特別教育が科学的な指導診断観、すなわち、「科学的、学理的、合理的児童理解とその結果に基づく診断と指導」により実践されている。この特質は、現代の知的障害児教育への鮮烈な示唆となっている。

指導内容の選択・組織・配列で各時期に共通に取り組まれているものは、生活と職業的内容、基礎教科の内容、健康的・情意的内容、道徳的内容である。1923年開設の札幌小学校は、教科目による組織・配列とは異なる、教材配列によって内容を構成している。この教材は、1.国家に関する教材、2.自然に関する教材、3.労働に関する教材に三分化されており、各教科と領域

を合わせた「合科・統合的内容」形態である。又、1927年開設の亀田小学校は、指導の個別化・継続化・生活化を意識して、読方と算術科の「大単元教材」による実践を展開している。この二校の教育実践は、「指導内容の総合的組織・配列」による指導形態論であり、現代への接続性が高い。

共通する指導法には、反復練習法、自学自習法、復習法がある。劣等児等は、反復練習により基礎的能力が身につく、その結果、学習への興味と意欲と学習態度が形成されるとする指導観と指導法への信頼が根強く継承されている。学習形態としては、明治期には「個別的教授」が主で形態分化はみられないが、昭和期にはいると、一斉指導、個別指導、分団指導による多様な指導法の工夫が顕現している。そこには、児童一人一人の「個性と能力」や「障害や環境」に応じたきめ細かい指導に苦心しながら、適切な指導法の開発に努める教育姿勢があらわれている。

北海道における劣等児等の特別教育関係者は、大正から昭和期の新教育思想とその教育実践論を「特別学級」の指導法として先進的に導入している。

新しい指導分野として、「訓練養護」又は「訓練・養護」があった。劣等児等の特別教育にも、イタールやセガンの生理学的治療教育の流れと精神保健や学校衛生思想が結合して、新しい指導内容・方法として取り入れられている。この新分野は、現代の「養護・訓練（のちの自立活動）」へと接続されている。

いつの時代にあっても、「教育は人なり」と言う言葉に尽きる。教育の成果は、直接の教育実践者である「教師」の資質と実践力により左右される。特に、劣等児等の教育では、教師の資質と力量が求められている。その教師像の原型には、不易なものが示されて今日的である。

札幌小学校は、劣等児等から教師の身体上の安全を守るために、保護者に「保証書」の提出を求めている。これは、精神薄弱児施設小金井治療所（小金井学園）が保護者に「委託証」の提出を求めて入所契約とした趣旨に類似している^{註7}。

劣等児等の「特別学級」は、「単級複式編制教育」の実践形態と深く関わって成立し実践された。それは、円山小学校の劣等児等に対する二部二回教授法の試行や亀田小学校が「特別学級は校内学級組織の一分団である」と性格づけていることから明らかである。多級学校における劣等児等の「特別学級」は、多様な年齢・学年・性別による単級複式編制による学級である。それは、劣等児等のみによる学級編制とは異なるとしても、単級複式編制学級は、多様な年齢・学年・性別と学業成績の優劣差のある児童による組織であることから、教育内容や教育方法には共通する原理が求められているのである。

E.2. 本研究の課題

E.2.1. 研究課題意識・意図

歴史研究においては、時代区分は重要である。近代と現代の区分時期は、第一次大戦、すなわち、1920年以降を「現代史」と呼ぶのが一般的である。本研究においては、第二次大戦の終結の年である1945年をもって、戦前期の教育実践と戦後の教育実践期とに区分した。その理由は二つある。一つには、北海道の劣等児等の特別教育が1909年に開始されたことから、1920年を区切りとすると教育実践的にも教育理論的にも蓄積の歴史が短く、十分な史資料が得られず、課題意識を充足できないためである。他の一つは、多くの劣等児等の教育史研究が、第二次大戦の終結を境にして戦前期と戦後期に区分した論述になっているため、比較検討が容易であることによる。

本研究では、1945 年以前の劣等児等の教育実践を史的に整理して、その特質を明らかにした。しかし、1945 年以降の知的障害児教育実践史研究については準備中のために、継続性についての検討する段階ではない。特に、近未来の特別教育の課題解明の手掛かりを明示するには、暫く時間を要する課題である。

E.2.2. 研究内容・方法

劣等児等の特別教育の成立過程と全体像の解明については、一定の成果を得たと評価できる。しかし、北海道の劣等児等の教育に関する一次資料は、研究対象時期が長すぎる経年的理由と筆者の微力のためにほとんど発掘し得なかった。史資料の蒐集は、北海道の各大学附属図書館、道立図書館、市立図書館、北海道立文書館、北海道立教育研究所資料室、郷土資料室、関係小学校保存諸公簿、国会図書館、国立教育研究所、東京都立教育研究所、筑波大学付属図書館、三木安正記念館、杉田・小杉文庫、研究者個人所蔵資料等において踏査した。地方教育史研究は、原資料の有無がその内容に大きく影響する。特に、教育行政関係の資料と「特別学級」の実践記録の蒐集は困難を極めたが、結果は些少であった。教育行政関係史資料としては、「就学猶予・免除」の実態に関わる市町村等の統計原簿や「特別学級」設置計画等に関わる資料は発見できなかった。

劣等児等の特別教育形態である B 型の実践校は、二校だけ発掘出来た。しかし、1910 年から 1940 年当時に開校していた小学校について調査（項目調査、沿革誌・学校日誌・記念誌・学校要覧等の資料調査、聞き取り調査等）を実施することにより、通常学級における劣等児等の特別教育の実践事例が明らかになるであろう。この調査研究の結果を基により、北海道の劣等児等の特別教育の実態と特質は一層明らかになり、確かな現代並びに近未来への視座が開けると考える。

北海道における劣等児等の特別教育論の顕現化は他府県に比べると少なく遅い。戦前期の北海道内には、教育会が 17 組織もあり、それぞれが研究会を開催し機関誌を発行している。又、函館、札幌、旭川の三師範学校は、自校の研究集録を発行しており、全道規模の研究会を主催して研究集録を刊行している。しかし、これらの機関誌・研究集録等は、各地に散在しており欠号・欠巻も多いことから、その集大成と保管が課題である。筆者は、これらの研究会関係誌の約 70% のものを通覧したが、残る 30% の未見の関係記事の発掘と通覧することが課題として残されている^{註8}。

研究の手法としては、初等通常教育の特質と劣等児等の特別教育の成立過程とその特質を関係づけて論述を試みた。その結果、特徴的な事項について明らかにして論述したが、通常教育の教育実践に関して文言・字句などによる表面的な検討となり、深まりある関係づけが不十分であった。通常教育の実践研究を深めて、精度の高い検討が課題として残った。

E.2.3. 「現代北海道知的障害児教育実践史研究」の展望

本研究の総括テーマは、「北海道の知的障害児教育実践史研究」である。研究内容は、第二次大戦終結期を区切りとして戦前期と戦後期に二分して構成する。現代北海道とは、1945 年から教育実践が「学習指導要領」により統制され始める 1965 年までの 20 年間を対象とする。論述内容は、現代北海道の知的障害児教育実践に影響を及ぼした三つの歴史的所産について論究しながら、「特別学級」の成立過程と教育実践の特質を明らかにする。

その第一の所産とは、明治・大正・昭和初期の北海道における劣等児等の特別教育の実践とその理論である。その第二の所産は、北海道大学教育学部「特殊教育講座」の特殊教育論と実

実践的指導である。第三の所産とは、GHQ/SCAPのCI&E（民間情報教育局^{#9}）と文部省主催の「教育指導者講習 IFEL^{#10}の特殊教育講座（第5、6期1950、1951年）」、「特殊教育教員再教育講習会（1947年）」、「精神遅滞児教育講習会（1948、1949年）」、「特殊教育研究集会（1950年～）」等における教育行政指導である。第一の所産については、課題は残っているが戦後期の作業の中で補正する。第二の所産に関しては、既に筆者の作品がある。すなわち、「戦後北海道の精神薄弱児教育成立期における特殊教育論—北海道大学教育学部〔特殊教育講座〕の成立過程の検討と城戸構想試論—（1998.1）」と「北海道の知的障害児教育実践史研究序説—その源流：奥田三郎と小金井治療教育所（小金井学園）—（2001.6）」がある。第三の所産に関する論述は、『日本特殊教育学会第41回大会発表論文集（2003.8）』に発表する。

本稿を閉じるにあたって、拙論は、北海道大学大学院教育学研究学科特殊教育・臨床心理研究グループの諸富隆教授・室橋春光教授・片山順一助教授並びに院ゼミの諸兄姉の厳しい御教授と御指導を得たことに深甚の感謝の意を表します。併せて、特別教育史研究の先達であられる長崎大学平田勝政、埼玉大学清水寛、日本福祉大学大泉溥の各先生から貴重な御助言と御教授をいただきましたことに心からのお礼を申し上げます。

終章 註

1. 政府は、1872年「学制」頒布以来富国強兵政策の一貫として国民皆学を目指し、就学・通学・卒業歩合の向上施策を強行した。その施策の一つが、各府県に対する「就学歩合」、「生徒百人中日々出席数」、「日々出席生徒平均数」の報告である。ここに、就学歩合の実質的内容が問題となり、各府県は「形式的就学歩合」と「実質的就学歩合」の接近と集計作業に苦心したのである。形式的就学歩合は（学齢児童数）と（就学生徒数）の比で算出し、実質的就学歩合は（就学児童数と不就学児童数の総和）と（日々出席生徒平均数）の比で算出している。

「あめ」とは、1901年3月の北海道庁令第15号「学事奨励ニ関スル規程」の名誉旗制度である。これは、学区内の児童就学歩合並びに出席歩合が90%に達した公立小学校に対して名誉旗を授与して、これを常時校内に掲揚させるとした規定である。「むち」とは、1899年11月の北海道庁訓令第679号の「就学督励ニ関スル件」の就学規則の執行の厳密化である。特に、学齢児童調査の精確さと就学歩合85%の達成を強硬に要請している。

2. 柏木敦「書評 戸崎敏子著『新特別学級史研究』を読む」『日本教育史研究』20. pp.127-133, 2001.8.
柏木は、戸崎の「特別学級」の概念規定について次のように批評している。「通常の学級から分離された」特別学級に限定した、狭義の「特別学級」に関する通史的研究である（p.127.）。日本の教育史上特別学級と「特殊学級」は必ずしもイコールではない。すなわち、特別学級は障害児教育分野に限って使用されるチームではない。（中略）特別学級＝「劣等児学級」＝隔離された学級、という認識がある。まず、この点に評者は違和感を持つ（p.130.）。として、埼玉県「尋常小学校年長児童特別教授ニ関スル規程（1900年12月）」を例にあげている。更に、先行研究として、神津善三郎『教育史（1974）』、土方苑子『近代日本の学校と地域社会（1994）』、花井信『製糸女工の教育史（1999）』等による「特別学級」研究業績をあげている。
3. 東京市 伊藤寿彦「東京市直営特殊小学校での〔特別学級〕の教育」『東京都教育史 通史編三』pp.295-297, 1995.3. 万年尋常小学校では、明治三十八年四月学業成績と校医の診断により選抜された三十四名の児童を対象に「特別学級」が開設された。「特別学級は」、二、三学年の複式編制で男女共学であり、指導は午前、午後の二部教授であった。

北海道 市澤豊「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（Ⅱ）——」pp.115-119, 2002.4. 北海道師範学校代用附属円山小学校「複式特別学級」の教育実践は、1909年4月に単級複式編制による二部教授により開始された。

福岡県 友納友次郎「新学級編制及び其実際」榎保三郎『異常児ノ病理教育法 教育病理及び治療学』下, pp.634-672, 1910. 福岡県立女子師範学校附属小学校は、1908年4月に尋常科七学級に対して特別学級を

- 一学級設け、この特別学級を午前級（奨学級系）と午後級（補助学級系）とに分け、二部教授をした。第4章註6。参照
4. 第3章註28。参照
5. 第3章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の、5.1「第一回北海道聯合教育会（『北海道教育雑誌』165. 1906.10.）」、5.2.「第二回北海道聯合教育会（『北海之教育』188, 190, 192. 1908.9. ~1909.1.）」協議内容を参照
6. 第2章註1。参照
7. 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. 小金井治療教育所は、1933年3月に入園契約書を様式化して、入園委託に際して保護者と連帯保証人との連名で施設長宛の『委託証』の提出を求めた。その委託証には、「園児に一身上の事故、万一不慮の異変が起きても、委託者は意義申し立てなどによる施設側の責任を問わない」とする内容であった。附属小学校の事例は、教員に起こる事故を対象としているが、「契約書」の趣旨には共通する障害観が読みとれる。
8. 蒐集して通覧した教育関係雑誌等は、17種1,670冊である。関係雑誌等の発行の総数は、欠号・欠巻があつて確定できないが、雑誌目録等から2,386冊まで確認した。
9. 第二次大戦後の占領政策は、連合国軍最高司令官（SCAP）の執行機関である総司令部（GHQ）が行っていた。総司令部の組織は極めて複雑であり、占領管理の経過とともに変化しているが、基本的には軍政関係の「幕僚部」と管理担当の「特別部局」の二部局構成であった。特別部局には、民政局・経済科学局など八局があり、教育関係を担当したのは民間情報教育局（Civil Information and Education Section/CI&E）であった。組織構成は、総務部・研究調査部・教育部・情報部などがあり、教育・新聞・放送・映画・美術・宗教等の教育や文化を担当した。特に戦後日本の占領教育施策を立案し、文部省を指揮して教育改革を成し遂げたのである。
10. IFELとは、the Institute For Educational Leadershipの頭文字をとったもので、初めは日本語訳は「教育長等講習」で、のちに「教育指導者講習」となった。一般には、「アイフェル」と呼ばれていた。
- GHQ/SCAPのCI&Eの主導の下に、東京大学・東北大学・東京教育大学・京都大学・広島大学など、各地の大学を会場にして、1948年10月から1952年3月までの間に八期にわたって開催された。更に、占領終結後の1952年9月に、日本独自で第九期IFELが開かれている。講習期間は、6週間から12週間という長期に及ぶものであった。戦後の混乱期にもかかわらず、全国から約一万人にのぼる教育界のリーダーが受講した。市澤豊・高村法保・室橋春光「北海道の知的障害児教育実践史研究——占領期の教育職員再教育講習会等における〔特殊教育〕講座——」『日本特殊教育学会第41回大会発表論文集』2003.8.（予定）参照。

参考・引用文献（各章ごとに掲示するが、各章の重複を避けた。掲載ページ等は各章の文中に記載してある）

序章

1. 三上昭彦「はじめに」『現代社会と教育⑥21世紀の人間と教育』1994.1.
2. 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』1984.1.
3. 海老原治善『民主教育実践史』1969.3.
4. 海老原治善『現代日本教育実践史』1975.10.
5. 教育史学会『日本の教育史学』第3集1960.10.
6. 清原浩「戦後の障害児教育実践試論」『障害者問題研究』13. 1978.1.
7. 渡辺健治「戦後知的障害児教育方法の研究」『障害者問題研究』24. 997.2.
8. 八幡ゆかり・津曲裕次「精神薄弱教育方法史序説——精神薄弱問題史学研究Ⅴ——」『心身障害児学研究』1979.3.
9. 八幡ゆかり「教育方法の歴史から学ぶ」『障害教育方法の探求』2000.8.
10. 日本教育学会『教育学研究』46-2. 1979.6.
11. 津曲裕次「精神薄弱教育史研究（Ⅰ）——歴史観及び方法論の問題——」『精神薄弱問題史研究紀要』1-1. 1964.4., 同「精神薄弱教育史研究（Ⅱ）〔歴史〕の構成の関する考察（一）」『精神薄弱問題史研究紀要』

2. 1965.3., 同「精神薄弱教育史研究(Ⅲ)[歴史]の構成に関する問題(二)」『精神薄弱問題史研究紀要』
3. 1965.9., 同「障害者問題史研究の課題と方法」『障害者問題史研究紀要』31, 1988.4.
12. 清水寛「権利としての障害児教育の創造と[精神薄弱]教育史研究の課題」『精神薄弱問題史研究紀要』
11. 1972.9.
13. 加藤康昭「障害児教育史研究の課題」『精神薄弱問題史研究紀要』14. 1973.11.
14. 障害児教育学研究会「障害者問題史研究の動向と課題——研究方法論の検討を中心に——」『障害者問題史研究紀要』31, 1988.4.
15. 木村謙二「学業不振児および精神薄弱児等の教育」『北海道教育史 全道編三』1963.3.
16. 前多亜衣「戦前わが国における[特別学級]の性格と北海道における事例研究」1998.2.
17. 北海道教育会『北海道教育会雑誌』1. 1891.3.～15. 1892.8. 継続誌『北海道教育雑誌』1. 1892.9.～171. 1907.4. 継続誌『北海之教育』172. 1907.5.～304. 1918.5. 継続誌『北海道教育』1. 1919.6.～307. 1944.3.
18. 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』1979.5.
19. 市澤豊「北海道養護学校の歩み(3)～(5)」『日本特殊教育学会大会発表論文集』37回大会 1999.9, 38回大会 2000.9.
20. 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——北海道大学教育学部[特殊教育講座]の成立過程と城戸構想試論——」1998.1.
21. 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の[特別学級]の成立と教育実践——」『日本特殊教育学会大会発表論文集』39回大会 2001.9.
22. 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, 2001.6.
23. 荒川勇「戦前の文部省官制にみる特別教育」『精神薄弱問題史研究紀要』13, 1973.5.
24. 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』1974.10.
25. 小川克正「特殊教育論の形成」『障害者教育史』1985.5.
26. 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みる——」『特殊教育学研究』32-4, 1995.1.
27. 平田勝政「近代日本における[特殊教育]概念形成——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, 1997.4.
28. 大井清吉「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成立と廃止の状況について」『精神薄弱児問題史研究紀要』17, 1975.3.
29. 戸崎敬子『特別学級史研究』1993.2.
30. 戸崎敬子『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.
31. 迫ゆかり「[劣等児・低能児]学級史研究の動向」『特殊教育学研究』27-2, 1989.9.
32. 中村勝二「特殊学級」『発達障害指導辞典』1996.8.
33. 茂木俊彦・高橋智・平田勝政「わが国における「精神薄弱」概念の歴史的研究」1992.2.
34. 文部省普通学務局『文部省例規類纂』第一巻, 1893.4.～第二巻, 1896.9., 文部大臣官房文書課『文部省例規類纂』第三巻, 1924.12.～第七巻, 1945.5.
35. 文部省『昭和十二年八月 教育関係法令要覧』1937.8.
36. 文部省調査部『昭和十三年三月 師範教育関係法令の沿革』1938.3.
37. 稲垣忠彦「教育実践の構造と教師の役割」『岩波講座 現代教育講座 18 教師』1961.12.
38. 稲垣忠彦「教育実践と教育研究」『教育学研究』40-4, 1973.12.
39. 海老原治善『現代日本教育実践史』1975.10.
40. 中野光「教育運動史における教育実践」『教育運動史研究ニュース』38, 1977.3.
41. 斉藤浩志『教育実践とはなにか』1977.10.
42. 斉藤浩志・大西忠治「戦後教育実践の検討」『日本教育方法学会第14回大会発表要旨』1978.9.
43. 清原浩「戦後の障害児教育実践史試論」『季刊 障害者問題研究』13, 1978.1.

44. 清原浩「教育実践の科学化のために」『障害児教育実践体系 1 基礎理論』1989.12.
45. 坂元治芳「教育実践と教育科学」『教育』353, 1978.1.
46. 川口幸宏「[教育実践] 概念の成立研究・覚え書」『教育実践』24, 79.10.
47. 川合章『近代日本教育方法史』1985.10.
48. 川合章『生きる力を育てる 障害児教育実践』1978.5.
49. 窪島務「障害児教育実践の構造的把握に関する若干の理論的問題」『季刊 障害者問題研究』29, 1982.5.
50. 清水寛他「座談会 障害児教育実践における教育学研究の課題」『季刊 障害者問題研究』29, 1982.5.
51. 太田正巳『自閉症児教育方法史』1988.7.
52. 望月勝久『戦後精神薄弱教育方法史』1979.6.
53. 渡辺健治「戦後知的障害児教育方法史の研究」『季刊 障害者問題研究』24-4, 1997.2.
54. 八幡ゆかり「教育方法の歴史から学ぶ」『障害教育方法の探求』2000.8.
55. 湯浅恭正「障害児教育実践の研究手法」『特殊教育学研究』26-2, 1988.8.
56. 大久保哲夫『現代障害児教育論』1986.4.
57. 横須賀薫「教育実践」『新教育学大事典』2, 1991.7.
58. 荒川智「障害児教育の歴史的転回と教育実践の課題」『障害児教育学の探求』1995.5.
59. 森博俊「[特殊教育] 論の新転回と対抗的実践の課題」2000.4.
60. 森博俊「[特別ニーズ教育] [特別支援教育] と障害児教育」2002.6.

第1章

1. 国立教育研究所『日本近代教育百年史第三巻 学校教育(1)』1974.8.
2. 近代日本教育制度史資料編纂会『日本近代教育制度史料 第一巻』1956.2.
3. 文部省内教育史編纂会『明治以降教育制度発達史 第二巻』1938.7.
4. 文部省内教育史編纂会『明治以降教育制度発達史 第七巻』1939.3.
5. 荒川勇・大井清吉・中野善達『日本障害児教育史』1976.6.
6. 文部省『特殊教育百年史』1978.11.
7. 中野善達・加藤康昭『わが国特殊教育の成立』1967.7.
8. 久木幸男・鈴木英一・今野善清『日本教育論争史録 第二巻近代編上下』1980.7.
9. レオ・カーナ著中野善達・大井清吉・津曲裕次訳『精神薄弱の教育と福祉の歩み』1976.9.
10. プリッチャード著岩本憲監訳『障害児教育の発達』1969.10.
11. 杉田裕「精神薄弱教育の変遷」『精神薄弱児講座2 精神薄弱児教育の教育原理』1962.1.
12. 菅田洋一郎「精神薄弱教育の変遷」『現代精神薄弱児講座1 教育原理』1974.5.
13. 津曲裕次『精神薄弱問題史概説』1980.11.
14. 近代日本教育制度史資料編纂会『日本近代教育制度史料 第十五巻』1957.10.
15. 川本宇之介『総説特殊教育』1954.12.
16. 杉田裕「精神薄弱児の教育史」東京路立教育研究所『講座特殊教育』1955.7.
17. 一宮俊一「明治時代における精神薄弱教育観」『精神薄弱問題史研究紀要』4, 1966.7.
18. 杉浦守邦・田中克彦「大正期の特別学級の勃興と学校教育衛生思想」『精神薄弱問題史研究紀要』20, 1977.2.
19. 安藤房治「義務教育制度の確定と障害児の就学義務猶予免除」『障害者問題史研究紀要』32, 1989.4.
20. 石島庸男・梅村加代『日本民衆教育史』1996.4.
21. 宮沢康人『大人と子供の関係序説——教育学と歴史的方法——』1998.6.
22. 深谷昌志『明治から平成 子どもの生活史』1996.9.
23. 広田照幸『教育言説の歴史的社会学』2001.1.
24. 文部省『学制九十年史』1964.3.
25. 文部省『学制百年史 (記述編, 資料編)』1972.10.
26. 日本精神衛生協会『精神衛生』14-5, 1939.10.
27. 杉浦守邦『山県県特殊教育史 精薄・虚弱編』978.3.
28. 長野県特殊教育百年記念事業会『長野県特殊教育史』1979.3.
29. 三宅鉦一『通俗病的児童心理講話』1919.10.

30. 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, 1965.3.
31. 金子信尚『北海道人名辞書』1924.9.
32. 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 1925.5.
33. 北海道立教育研究所『北海道教育史 全道編一』1961.3, 『北海道教育史 全道編四』1964.3.
34. 飯盛義次「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, 1964.9.
35. 文部省普通学務局『就学児童保護施設の研究 文部省講習会』1921.9.
36. 江幡亀寿『社会教育の実際研究』1921.1.
37. 文部省「特別学級編制に関する調査」『文部時報』143, 1924.7., 文部大臣官房学校衛生課『特別学級編制に関する調査』1924.7.
38. 文部省『全国特殊教育状況 社会教育叢書第八輯』1924.11.
39. 文部省『全国特殊教育状況 社会教育叢書第十五輯』1927.1.
40. 文部大臣官房学校衛生課「調査報告 特別学級編制に関する調査」帝国学校衛生会『学校衛生』7, 1927.12.
41. 執筆者不記入「低能児の調査計画」『社会事業』5-8, 1921.11.
42. 執筆者不記入「文部保護教育計画」開発社『教育時報』1300, 1921.5, 同「低能児教育講習会」『教育時報』1340, 1922.7.
43. 杉田直樹『低能児及不良児の医学的考察』1923.
44. 「精神薄弱児童養護施設講習会」『学校衛生』11-2, 1931.2, 精神薄弱児童養護施設協議会「精神薄弱児童養護施設に関する方案」『学校衛生』11-5, 1931.5, 「精神薄弱児童養護施設講習会」『学校衛生』12-1, 1932.1.
45. 平田勝政「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』1995.3.
46. 北沢清司「劣等児・低能児教育の成立過程に関する一考察——信州の公教育を中心に——」『精神薄弱問題史研究紀要』5, 1967.5.
47. 戸崎敬子「茨城県関係資料にみる[劣等児・低能児]教育の成立過程」『精神薄弱問題史研究紀要』5, 1967.5.
48. 藤井力夫「大阪市に於ける精神薄弱児[特別学級]の成立過程——天保八年より昭和五年まで——」『精神薄弱問題史研究紀要』5, 1967.5.
49. 迫ゆかり・清水寛・志賀兼充「岡山県における[劣等児・低能児]教育問題の顕在化過程」『精神薄弱問題史研究紀要』29, 1985.3.
50. 飯田貞雄「山梨県師範学校附属小学校補助学級」教育の史的意義『山梨大学教育学部研究報告』17, 1966.
51. 大久保哲夫「島根県精神薄弱教育史(1)女子師範学校附属小学校」『精神薄弱問題史研究紀要』9, 1971.6.
52. 佐藤静夫「明治時代における岩手県の劣等児教育——菊池辰三郎[劣等児童教育の概要を中心に]——」『精神薄弱問題史研究紀要』10, 1972.7.
53. 清水寛・戸崎敬子「第二次対戦前における[特別学級]の実態(Ⅰ)——先行関連研究の整理と文部省の大正期における調査報告の検討——」『埼玉大学紀要 教育科学』34, 1985.3, 清水寛・戸崎敬子「第二次対戦前における[特別学級]の実態(Ⅰ)——文部省による対処期の全国[特別学級]調査に関する再調査——」『埼玉大学紀要 教育科学』34, 別巻 1986.3, 戸崎敬子・清水寛「大正期における特別学級(学業成績不良児, 精神薄弱児等)の実態——文部省調査[全国特殊教育状況]の再調査を中心に——」『特殊教育学研究』25-2, 1986.9, 戸崎敬子・清水寛「大正期における文部省[全国特殊教育状況]の[特殊教育実施校]に対する実地調査報告Ⅰ——[特別学級]成立要因の仮説的検討——」『高知大学教育学部研究報告第1部』40, 1988.8, 戸崎敬子「第二次大戦前における[特別学級]の実態(Ⅲ)——先行関連研究における[特別学級]事例の分析から——」『高知大学教育学部研究報告第1部』33, 1991.10, 戸崎敬子「第二次対戦前における[特別学級]の実態(Ⅳ)——明治末期の特別学級の性格——」『高知大学教育学部研究報告第1部』44, 1992.10.
54. 服部教一「目下独逸ニ行ハルル新小学校編成法」『官報』7003, 1906.10, 「独逸ニ於ケル盲教育ノ普及ヲ述べ併セテ我日本ノ盲啞教育制度ニ及フ」『官報』7953, 1907.1.

55. 中村勝二「師範学校附属小学校〔特別学級〕成立と展開」『障害者教育史』1985.5.
56. 福沢諭吉『西洋事情』1866.

第2章

1. 北海道庁内務部教育兵事課『北海道教育沿革誌』1918.8.
2. 北海道立教育研究所『北海道教育史』全道編一 1961.3. ～全道編四 1964.3.
3. 山崎長吉『北海道教育史』1977.2.
4. 茨城正取「本道従来の教育の徹底及び主義」『北海道教育新報』1－4. 1893.4.
5. 吉田元利「北海道の小学校教育沿革」『北海道教育』160. 1931.12.
6. 古谷全『北海道の教育』北海道函館市蕃学校 1930.5.
7. 關興三郎「北海道の拓殖と教育」『北海道教育』171. 1937.11.
8. 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. 1953.9.
安藤忠吉「開拓教育史——北海道開発社会における教育の発展に関する概要——」『教育文化史大系』X. 1955.12.
9. 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.
10. 玉井康之『北海道の学校と地域社会』1996.2.
11. 手塚六郎「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. 北海道教育委員会 1951.11.
12. 堀浩太郎「日本の教育行政制度」『資料でみる教育学』1997.5.
13. 岩村通俊北海道長官施政一般方針演説『北海道教育史 全道編一』1971.3.
14. 「奨学告諭」, 「文部省答談」『北海道教育史 全道編一』1971.3.
15. 函館県『函館県学事第一年報 明治十五年』1882, 『函館県学事第貳年報 明治十六年』1883, 『函館県学事第三年報 明治十七年』1884, 『函館県学事第四年報 明治十八年』1885.
16. 函館県『明治十六年 函館県布達々全書』1883, 『明治十七年 函館県布達々全書』1884, 『明治十八年 函館県布達々全書』1884.
17. 根室県『根室県第一学事年報 明治十五年』1882, 『根室県第二学事年報 明治十六年』1883, 『根室県第三学事年報 明治十七年』1884, 『根室県第四学事年報 明治十八年』1882.
18. 北海道史編纂掛川島編纂員『教育 根室県』マイクロフィルム 1926.6., 北海道庁記録課『根室県布達全書』1886.
19. 札幌県『札幌県学事第一年報 明治十五年』1882, 『札幌県学事第二年報 明治十六年』1883, 『明治十七年 札幌県学事第三年報』1884, 『明治十八年 札幌県学事第四年報』1885.
20. 札幌県『明治十五年 札幌県布令全書』1882, 『明治十六年 札幌県布令全書』1883, 『明治十七年 札幌県布令全書』1884, 『明治十八年 札幌県布令全書』1885.
21. 北海道庁『明治二十年 北海道庁布令全書』1887.
22. 北海道庁殖民部拓殖課『北海道庁公報』第230号 1917.1.3. 105. 開拓使編纂課『開拓使布令録 明治二年～十年』1879～1883, 開拓使編纂課『開拓使公文鈔録 明治二年～十年』1870～1883.
23. 『明治二十七年二月編纂 北海道庁現行布令便覧 上巻』1894.2.
24. 大蔵省『開拓使事業報告』第一～第五. 1885.11.
25. 北海道庁内務部教育課『北海道庁学令彙纂 明治三十二年』1899.
26. 北海道教育会『北海道教育法規類抄』1902.
27. 北海道庁『北海道教育例規』1904.
28. 北海道庁内務部教育兵事課『北海道教育沿革誌』1918.8.
29. 北海道庁教育兵事課『大正十一年六月 北海道教育概要』1923.9.
30. 北海道庁学務部教育兵事課『北海道教育令規』1931.9.
31. 北海道立教育研究所『北海道教育史』全道編一～四. 1961.3. ～1964.3., 総括編. 1970.9.
32. 文部省『文部省統計書』, 北海道庁『北海道庁統計書』各年度版
33. 高田不二夫「札幌地方初等教育雑記帳(一)～(三)」『空知教育』214. 1934.7., 215. 1934.9., 216. 1934.10.
34. 神山茂『函館教育史』1971.8.
35. 溝口兼三『教育のへき地——教育の過疎と過密の中の子ども——』1972.3.

36. 小川正人『近代アイヌ教育制度史研究』1997.5.
37. 木村京太郎『部落問題の教育史的研究』1978.9.
38. 北海道私学協会『北海道私学教育史』1963.7.
39. 国立教育研究所『日本近代教育百年史 6 学校教育(4)』1974.3.
40. 東京都立教育研究所『東京教育史 通史編二』1995.3.
41. 小西信八先生存稿刊行会『小西信八先生存稿集』日本教育史基本文献・史料叢書 46. 1997.10.
42. 藤本文朗・小川克正『障害児教育学の現状・課題・将来』1996.4.
43. 村田晃治「戦前の能力別学級編成等の変遷」『花園大学研究紀要』第13号. 1982.3.
44. 戸崎敬子「明治末期における〔学力向上〕政策と、劣等児・低能児教育——教育史研究における障害児教育研究の意義と問題の追求のために——」『高知大学教育学部研究報告』第23号第3部. 1971.10.
45. 高橋智・前田博行・千賀愛・猪狩恵美子・是永かな子・西村和正「日本における特別なニーズ教育の検討——その理念、領域、大正、ケア・サービス——」『東京学芸大学紀要 第一部 門 教育科学』第51集. 2000.3.
46. 前田博行・高橋智「近代日本の学力問題と促進（補償）教育——日本特別学級史研究の批判的検討——」『東京学芸大学紀要 第一部 門 教育科学』第51集. 2000.3.
47. 長野県教育史刊行会『長野県教育史 第十一巻』1976.9.
48. 埼玉県教育委員会『埼玉県教育史 第四巻』1900.12.
49. 秋田県教育委員会『秋田県教育史 第二巻資料編二』1982.2.
50. 青森県教育史編集委員会『青森県教育史 第三巻資料編1』1970.10.
51. 弘前市教育史編集委員会『弘前市教育史 上巻』1975.2.
52. 山崎誠悦「青森県における精神薄弱児教育——戦後精神薄弱特殊学級成立・発展過程を中心に——」上越教育大学大学院修士論文. 1987.3.
53. 千葉県教育会『千葉県教育史 巻三』1939.9.
54. 富山県教育史編さん委員会『富山県教育史 上巻』1971.3.
55. 石川県教育史編さん委員会『石川県教育史 第一巻』1974.3.
56. 大分県教育百年史編集事務局『大分教育百年史 第一巻通史編(1)』1976.3.
57. 神津善三郎『教育哀史——子守・工女・半玉の学校——』1974.11.
58. 神津善三郎『近代日本における義務教育の就学に関する研究——長野県における学齢期勤労児童の場合——』1978.3.
59. 谷内鴻「明治三十六年北海道庁令第一一七号〔特別教育規程〕の検討——北海道における子守教育の系譜——」『國學院女子短期大学紀要』創刊号. 1983.2.
60. 土方苑子『近代日本の学校と地域社会——村の子どもはどう生きたか——』1994.9.
61. 長田三男『子守学校の実証的研究』1995.3.
62. 花井信『製糸女工の教育史』199.12.
63. 北海道立教育研究所『北海道教育史 地方編一』1950.6.
64. 北海道庁『殖民公報』明治三十四年三月第壹号. 1901.3. ~大正十年二月第百十八号. 1921.2.
65. 松浦秀雄「僻地教育」『北海道教育史 全道編三』1963.3.
66. 榎本守恵『近代僻地教育の研究』1990.9.
67. 牧口常三郎『人生地理学』1903.7.
68. 牧口常三郎「単級教授講習筆記大要（一）～（十一）」『北海道教育』36. 1895.10. ~47. 1896.9.
69. 石田磊三「単級複式教授の研究」『北海之教育』232. 1912.5.
70. 北海道教育大学附属小学校『百年史』1986.11.
71. 北海道師範学校『北海道師範学校一覽他 明治43年』1911.7.
72. 北海道教育庁『単級複式編制教育研究録第一輯』1933.10., 同第二輯 1934.8., 同第三輯 1935.10.
73. 木村文助「村の教育」『北海道教育』156. 1931.8.
74. 白山友正「農村更正策に就いて」『北海道教育』188. 1931.9.
75. 竹内鼎「小学校の実業科指導」『北海道教育』194. 1934.10.
76. 空知郡音江沖里小学校「純農産学校の経営」, 「小学校実業科の指導」『北海道教育』194. 1934.10.

77. 谷村巳之次「単級複式学校の診断」『後志教育』6-31, 1937.7.
78. 本間末五郎「教育思潮」『北海道教育史 全道編一』1961.3.
79. 時任為基「函館県施政一般方針」『函館教育協会雑誌』6, 1883.2., 同「教育所感(無題)」『函館教育協会雑誌』37, 1886.6.
80. 斉藤寿蔵「江差講習会の景況」『函館教育協会雑誌』25, 1885.6.
81. 函館師範学校『函館師範学校一年報 上』1881.4.
82. 岩谷英太郎「教授術」『北海道教育会雑誌』12, 1892.4., 13, 1892.6., 14, 1892.7., 16, 1892.9., 17, 1892.11.
83. 樋口勘次郎「形式的教育の弊を論ず」『北海道教育雑誌』69, 1898.9.
84. 岩谷英太郎「本道教育上戦後特に注意すべき事項」『北海道教育雑誌』140, 1904.9.
85. 日高吉二「教育革新の急務を論ず」『北海之教育』175, 1907.8.
86. 猪川清「現今教授上の最大欠陥」『北海之教育』175, 1907.8.
87. 斉藤忠雄「教授の的方法的研究と教授段階」『北海之教育』207, 1909.4.
88. 及川平治「分団式動的教育法」1915.7., 『分団式各科動的教育法』1915.7.
89. 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』1976.6.
90. 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——対処新教育との接点について——」『精神薄弱問題史研究紀要』5, 1967.5.
91. 樺戸郡浦臼村聖園小学校『学校沿革誌』時代不記入
92. 空知教育会「聖園小学校参観記」『空知教育』33, 1913.2., 34, 1914.3.
93. 井野川潔『日本教育運動史』1960.9.
94. 五区小学校長協議会「小学校教員組合設立の件」『北海道教育』15, 1919.11.
95. 六区小学校協議会「小学校教員組合設立の件」『北海道教育』27, 1920.11.
96. 河野庄八「全北海道教員連盟」『北海道教育史 全道編一』1961.3.
97. 北海教育評論社「北海道教育擁護連盟の組織」『北海教育評論』51, 1930.3.
98. 北海教育評論社「全道小学校長会の成立」『北海教育評論』56, 1930.9.
99. 横山栄次「学校教育のノ改革的方案トシテノ自由作業」『北海之教育』261, 1914.6.
100. 堀愛之助「体験を基礎とせる教育活動」『北海道教育』86, 1926.1.
101. 牧口常三郎「教授の統合中心としての郷土科研究」1914.6.
102. 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』1961.3.
103. 坂本亮「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, 1951.2.
104. 山下直平「皇国民族の一大信念(1)~(3)」『北海道教育』100, 1926.12.~103, 1927.3.
105. 空知聯合教育会「日本精神の教育」『空知教育』202, 1933.4.
106. 渡辺惣蔵『北海道社会運動史』1966.5.
107. 清水貞夫「中学校進学時のダンピング」『障害児教育改革の展望』1995.8.
108. 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, 1996.6., 松本了・山口正和「共に学ぶ」『福祉労働』78, 1998.8.
109. 日本精神薄弱者福祉連盟『世界の特殊教育の新動向』1997.8.
110. 日本特殊教育学会障害児教育システム研究委員会『特別教育システムの研究と構想』2000.2.
111. 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議『21世紀の特殊教育の在り方について——一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について——』2001.1.
112. 安藤房治「インクルージョンに関する研究動向」『特殊教育学研究』39-2, 2001.9.
113. 伊津野朋弘『大正デモクラシー下の教育——教育行政の民主化と新教育論——』1976.10.
114. 中野光『改訂増補 大正デモクラシーと教育——1920年代の教育——』1990.12.

第3章

1. 青森県教育史編集委員会「就学督責規則」『青森県教育史 第三巻資料編1』1970.10.
2. 石島晴子「わが国における[就学猶予・免除規定]の成立に関する一考察」『精神薄弱問題史研究紀要』

24. 1979.10.
3. 工藤博信『青森県障害児教育年表』1982.
4. 北海道庁学務部教育兵事課『昭和四年四月 北海道教育要覧』1926.6.
5. 文部省『日本帝国文部省年報』各年度
6. 岩手県『岩手県統計書』各年度
7. 宮城県『宮城県統計書』各年度
8. 小樽市『小樽市学事一覧』大正十三年八月一日現在～昭和四年六月一日現在
9. 釧路市『釧路市学事一覧』昭和七年度
10. 旭川市『旭川市学事一覧』昭和四年四月末日調～昭和七年四月末日調
11. 札幌市『札幌市学事一覧表』昭和九年五月現在
12. 室蘭市『室蘭市学事一覧』昭和七年五月一日現在～昭和八年五月一日現在
13. 渡島教育会「大正五年度 学齡児童就学成績表（大正五年五月一日調査）」『渡島教育会報』21, 1916.7.,
渡島教育会「4郡26町村 大正六年度 学齡児童就学成績表」『渡島教育会報』26, 1917.7.
14. 函館教育協会「函館区学事諸統計表」『函館教育協会雑誌』第百五十八号, 1903.8.～第百七拾八号, 1907.8.
15. 函館市役所『函館市学事一覧（五月一日現在）』大正十五年度, 1926.～昭和十八年度, 1943.
16. 乙竹岩造「特殊教育問題」『日本学校衛生』1-2, 1913.5.
17. 「大阪市低能児調査」, 「新潟県低能児調査」, 「広島県に於ける低能児童数」『児童研究』15-6, 1912.1.,
「新潟県の異常児童及其取扱」『児童研究』15-8, 1912.3., 「岡山県低能児童教育」『児童研究』15-9,
1912.4.
18. 奥田三郎「精神薄弱児の教育問題」『教育』1937.3.
19. 奥田三郎「精神薄弱」『教育学辞典 III』1938.5.
20. 文部省社会教育局『壮丁教育調査概況』1923.～1935.
21. 文部省『特殊児童判別基準とその解説』1953.6.
22. 宮部正夫『精神遅滞児の教育』1950.6.
23. 喜田正春『喜田正春遺稿集』1986.
24. 文部省調査普通局調査課『教育調査資料第八集 わが国及び各国の特殊教育』1948.12.
25. 北海道師範学校『明治四十二年一月現在 北海道師範学校附属小学校内規』北海之教育四十二年四月号附
録, 1909.4.
26. 北海道札幌師範学校『創立満四十年記念録』1926.9.
27. 札幌市立円山小学校『学校沿革誌摘要』1950., 同校『人事関係沿革誌（～1977.3.）』
28. 北海道札幌師範学校附属小学校『創立五十年回顧録』1936.7.
29. 北海道札幌師範学校『北海道札幌師範学校五十年史』1936.7.
30. 北海道学芸大学付属札幌小中学校『付属校の歩み』1956.10.
31. 札幌市立円山小学校『学校日誌』各年度
32. 北海道師範学校代用附属円山小学校「附属小学校代用円山小学校二部学級状況」『北海之教育』220, 1911.5.
33. 北海道師範学校代用附属円山小学校「北海道師範学校附属小学校代用円山尋常小学校単級設置状況」『北
海之教育』223, 1911.8.
34. 黙雷生「低脳児教育の理論と実際(1)～(4)」『北海道教育』173, 1933.1.～176, 1933.5.
35. 北海道学芸大学札幌分校『七十年小史』1956.10.
36. 釧路教育会「特別学校を設置若しくは特別学級を設置した場合は其の経費の五割以上を国庫より負担せ
られんことを其筋に建議する件」『北海道教育』90, 1926.2.
37. 北海道聯合教育会『北海道教育関係職員録』明治四十三年十月調査1910.（昭和二年より六月, 十一年よ
り五月, 十六年七月調査）～昭和十七年八月調査, 1942.
38. 函館師範学校代用附属亀田尋常小学校『明治三十四年以降 学校沿革誌』時代不記入
39. 佐藤勘三郎『函館市誌』1935.12.
40. 函館師範学校『創立二十五年史』1936.6.
41. 函館師範学校附属小学校『函館師範学校附属小学校概要 昭和四年度』1939.

42. 函館師範学校附属亀田国民学校『学校要覧』1942.10.
43. 函館市『函館市史別巻亀田史編』1978.11.
44. 中村彌四郎『拓かれゆく力に基づくこの子一人の教育』『北海道教育』107, 1927.9.
45. 中村彌四郎『劣等児学級 読方指導の実際』1928.8.
46. 中村彌四郎『写真本位 単級複式学習の実際』1948.7.
47. 函館市立大森尋常小学校『函館市立大森尋常小学校要覧』1937.10.
48. 函館市教育委員会・函館市特殊教育研究会『函館市特殊教育の変遷——精神薄弱児教育——』1971.5.
49. 北川能光『智能測定法一般論』1930.11., 『集団智能測定法』1931.3., 『性能検査法 手引』1935.5., 『第七回発表 劣等児低能児特別教育の実際』1935.11.
50. 函館教育会『区内小学校の施設一般』『函館教育』202, 1914.12.
51. 函館教育会『貴下の教育御方針と貴校の特色及び記念事業其他』『函館教育』205, 1915.11.
52. 社団法人函館教育会『函館教育会沿革史』1943.7.
53. 室蘭市天澤尋常高等小学校(校長山本文雄編録)『沿革誌』1928.5.
54. 遠藤勲『天澤小学校に於ける特別学級教育の実際(1)~(4)』『北海道教育』201, 1935.5.~204, 135.8.
55. 室蘭市役所『新室蘭市史』1955.7.
56. 空知郡三笠山村幌内尋常高等小学校『沿革誌(第一, 二, 三, 四, 五, 六号)』, 幌内尋常高等小学校『昭和二年九月 開校二十五週年記念録』1972.10.
57. 三笠町幌内小学校『開校七十年記念誌』1951.10.
58. 三笠市幌内小学校『90周年記念誌』1972.10.
59. 岩見沢教育史編纂委員会『岩見沢教育史』1974.10.
60. 三笠市幌内小学校『開校百年記念 二世紀への軌跡』1983.10.
61. 三笠市『開基九十年記念 三笠市史』1971.3.
62. 三笠市教育委員会『三笠教育史 上』1984.4.
63. 三笠村『三笠村事務報告書』1926.3.
64. 空知教育会『空知教育』1945年以前刊行誌
65. 幌別郡幌別村幌別鉾山尋常小学校『自明治四十五年度~至昭和十五年度 卒業証書台帳』1941.3.
66. 幌別鉾山小中学校『沿革誌 第一集』, 幌別町立幌別鉾山小学校『学校沿革誌 第二集』
67. 登別市幌別鉾山小学校『昭和十六年度以降 卒業証書台帳』
68. 幌別鉾山小中学校『創立五十周年校舎新築落成記念 学校沿革要覧』1957.12.
69. 登別町史編纂委員会『登別町史』1967.4.
70. 登別市史編さん委員会『やさしい史話 登別の歴史』1976.9.
71. 幌別郡幌別鉾山尋常高等小学校 奈良儀次郎『複式教育に対する私見と我が校の実際』『単級複式編制教育研究録 第三輯』1935.10.
72. 川島幸助『鉾山に於ける児童保護問題』『社会事業』201, 1936.4.
73. 帝国学校衛生会『精神薄弱児童養護施設講習会概況』『学校衛生』11-2, 1931.2., 11-3, 1931.5.
74. 小樽色内尋常小学校『明治三十四年十二月 沿革誌』, 『大正十年九月改 学校沿革誌』
75. 小樽市色内小学校『昭和五年五月一日現在 学校一覽』1930.
76. 小樽市色内小学校『創基六十一年開校五十周年記念誌』1991.10.
77. 小樽市『小樽市史 第六巻』1969.12.
78. 北海道内教育会の機関誌名(教育会名称と機関誌名は創設時のものとした。各教育会の沿革及び機関誌の刊行巻・号数は整理中。刊行年月は確認できた範囲で示した。利用図書館は筑波大学図書館, 国立教育研究所資料室, 北海道大学図書館, 北海道教育大学札幌校・函館校・岩見沢校・旭川校図書館, 酪農学園大学図書館, 北星学園大学図書館, 函館市立図書館, 岩見沢市図書館, 北海道立図書館, 北海道立教育研究所資料室, 北海道立文書館, 北海道空知教育センター資料室。括弧内数字は通覧誌数)。
北海道教育会『北海道教育会雑誌(304)』1891.3.~1943.3., 函館教育協会『函館教育協会雑誌(237)』1882.10.~1944.3., 松前教育会『松前教育会雑誌(76)』1866.6.~1893.7., 渡島教育会『渡島教育会雑誌(26)』1872.3.~1936.4., 福山教育会『福山教育会雑誌(1)』1886.2., 胆振教育会『胆振教育(1)』1935.3.~,

- 札幌区教育会『札幌区教育会(158)』1918.7.～1940.5., 札幌外四郡教育会『教育会報(11)』1914.8.～1916.4., 空知教育会『空知教育会報(248)』1905.10.～1937.9., 後志教育会『後志教育(40)』1934.6.～1941.1., 旭川教育会『旭川教育(2)』1928.1.～1928.4., 上川教育会『上川の教育(197)』1910.1.～1943.3., 十勝教育会『十勝教育会報(226)』1917.12.～1940.10, 帯広市教育会『帯広市教育(9)』1934.7.～1942.2., 釧路教育会『釧路教育会報(146)』1908.5.～1929.4, 釧路外五郡教育会『教育会報(72)』1918.10.～1937.2., 根室教育会『根室教育会々報(16)』1905.3.～1916.6.
79. 北海道毎日新聞社『北海道教育新報(41)』1893.4.～1929.7.
80. 北海道教育新聞社『北海道教育新聞(206)』1925.5.～1948.4.
81. 北海道庁『北海道三師範学校聯合初等教育研究会 研究録第一輯』1938.10.274. 北海道函館師範学校附属小学校『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』第一輯 1919.6.～第二十輯 1940.7. (本研究叢書は, 附属小学校の研究成果, 個人的発表及び函館師範学校が主催した「北海道小学校教育研究会」の研究資料などが掲載されている)
82. 北海道『新北海道史年表』1992.9.
83. 長尾舎・菅原純之・大石兵蔵「第七回全国聯合教育会の状況報告」『函館教育雑誌』185, 1909.7.
84. 北村衛也「劣等生について」『北海道教育雑誌』153, 157, 159, 160, 1905.10.～1906.5.
85. 宗像俊英「劣等生を如何に取り扱うべきか…」『函館教育雑誌』172, 1906.7.
86. 井野長司「書き方指導に於ける劣等生取扱方法」『北海道教育雑誌』164, 1906.9.
87. 弥生小学校「劣等児童取扱ニ関スル調査」『函館教育雑誌』175, 1906.12.
88. 北海道聯合教育会「劣等児童の取扱方法並其卒業認定の成績標準等」『北海道教育雑誌』165, 1906.10., 「低能児童取扱に関する件」『北海之教育』188, 190, 192, 1908.9.～1909.1.
89. 十倉郁「如何にして劣等生を教育すべきか」『北海之教育』172, 173, 174, 1907.5.6.7.
90. 師範附属小「低能児取扱」『北海道師範学校附属小学校内規』1909.2.
91. 土井壮良「特殊児童の教育法如何」『北海之教育』214, 216, 1910.11, 1911.1.
92. A.D, エジソン「小学校に於ける異常児の教授訓練」『函館教育雑誌』193, 1913.1.
93. 末武政一「校規原則 成績不良児童取扱」『小学校内容改善に関する実地研究』1913.4.
94. 末武政一「特別学級, 学力不良児救済法」『続小学校内容改善に関する実地研究』1917.2.
95. 三野経太郎「劣等児童取扱法」『北海道庁立河西郡第二伏古尋常小学校施設取調』1913.7.
96. 木村仁止「吾々は劣等生を作りつつあった(算術教授上の欠陥)」『北海之教育』260, 1914.10.
97. 島村清松「遅進児教授につきて」『札幌外四郡教育会々報』11, 1917.9.
98. 札幌師範学校附属小学校「特別学級編成学校の状況」『大正十三年特別学級編制に関する調査』1924.7.
99. 函館師範学校附属小学校「成績不良児童の教育方案」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』4, 1925.7.
100. 花咲小学校「成績不良児童の教育方案」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』4, 1925.7.
101. 別海小学校「成績不良児童の教育方案」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』4, 1925.7.
102. 岩内小学校「成績不良児童の教育方案」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』4, 1925.7.
103. 桔梗小学校「成績不良児童の教育方案」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』4, 1925.7.
104. 幌茂尻小学校「成績不良児童の教育方案」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』4, 1925.7.
105. 宇賀小学校「成績不良児童の教育方案」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書』4, 1925.7.
106. 函館師範学校附属小学校「劣等児の算術の基礎的訓練法」『北海道函館師範附属小学校研究叢書』6, 1927.9.
107. 紅林鐵雄「劣等児救済の一考察」釧路外五郡教育会『教育会報』2, 1928.3.
108. 島太郎「精神薄弱児童の身体状況」札幌教育会『札幌教育』55, 1929.1.
109. 佐藤麟太郎「劣等生論」北海道教育新聞社『北海教育評論』43, 1929.6.
110. 札幌市「特殊児童教育の実状」『札幌教育』61, 1929.11.
111. 三澤為恕「学級経営の一考察」空知教育会『空知教育』183, 1930.4.
112. 布施川強「教授と衛生」『空知教育』183, 1930.4.
113. 若林石雄「学級編制に於る劣等生救済に就いて」『単級複式編制教育研究録』1, 1935.10.

114. 篠原活気「単級小学校に於る劣等児指導施設」『単級複式編制教育研究録』1. 1935.10.
115. 中村彌四郎「この子一人の教育意識に立つ学級教授の実際」『函館師範附属小学校研究叢書』8. 1928.6.
116. 中村彌四郎「土の暗示する教育の理念」『北海道教育』133. 1929.9.
117. 中村彌四郎「教育事実の真相(一),(二)」『北海道教育』139. 140. 1931.3, 4.
118. 中村彌四郎「この子一人の教育[理論と実際との中間]」『北海道教育』158. 1931.10.
119. 「新しい認識の上に立つ単級複式の教育(一)——(三)」『北海道教育』167, 168, 171. 1932.7, 8, 11.
120. 中村彌四郎『新興複式教育』1935.5.
121. 中村彌四郎「この子一人の教育観」帯広市教育会『帯広市教育』1936.12.
122. 中村彌四郎『写真本位 単級複式学習の実際』1948.7.
123. 北川能光『劣等児低能児 特別教育の実際』1936.11. 私家本
124. 佐々木清子「性格異常児指導の実際」『函館教育』225. 1939.10.
125. 倉沢剛『一人一人を生かす教育』1953.9.
126. 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』1990.12.
127. 安彦忠彦『新版カリキュラム研究入門』1999.5.
128. 石垣恵美子・玉置哲淳『幼児教育課程論入門』1993.9.
129. 山住勝広・上野たかね・手取義宏・馬場勝『学びのポリフォニー』1997.4.
130. デイヴィッド・ハルミトン著安川哲夫訳『学校教育の理論に向けて——クラス・カリキュラム・一斉教授の思想と歴史——』1998.7.
131. 梅根悟『カリキュラム改造——その歴的展開——』1949.8.
132. 扇谷尚・元木健・水越敏行『現代教育課程論』1981.3.
133. 山本三郎『能力別学級編成の教育』1953.5.
134. 東京学芸大学教育研究所『個人差に応ずる教育』1954.9.
135. 全国教育研究所連盟『個別指導の研究』1972.6.
136. 品川不二郎『個人差の発見と指導』1954.8.
137. 金子孫一先生退官記念会『一人ひとりを生かす教育』1978.3.
138. 横尾輝久『現代教育の思想と構造』1992.9.
139. ボビット, J『個人カリキュラム』『全米教育研究協会 第26年報 第二部カリキュラム構成の基礎』1926.5.
140. 渡辺嘉重『子守教育法』1884.9.

第4章

1. 牧口常三郎「単級教授の実際」『北海道教育新報』1897.1.
2. 梶川勝三郎「二部教授に関する研究案」『北海道教育雑誌』136. 1904.5.
3. 北海道師範学校附属小学校「二部教授」『北海道教育雑誌』165. 1906.10., 166. 1906.11., 167. 1906.12.
4. 南野三郎「二部教授の研究(1)~(3)」『北海道教育雑誌』146. 1905.3. ~148. 1905.5.
5. 石田磊三「単級複式教授の研究(1)~(3)」『北海道教育』232. 1912.5. ~234. 1912.7.
6. 北海道師範学校附属小学校「六学年単級対六学年二部教授の優劣比較に関する現在の意見」『北海之教育』182. 1903.3., 「六学年単級対六学年二部教授の優劣比較の研究」『北海之教育』185. 1908.6., 186. 1908.7.
7. 漆間善一「六学年単級小学校教授上の整理に関する児童組別に就いて(1)~(3)」『北海之教育』188. 1908.9. ~190. 1908.11.
8. 北海道師範学校附属小学校代用円山尋常小学校「北海道師範学校附属小学校代用円山尋常小学校二部学級編成状況」『北海之教育』220. 1911.5., 「北海道師範学校附属小学校代用円山尋常小学校単級施設状況」『北海之教育』223. 1911.8.
9. 渡邊永助「三学級二教員制」『北海道教育』9. 1919.5.
10. 友納友次朗「新学級編制及び其実際」『異常児ノ病理及教育法病理及治療学』下. 1910.
11. 文部省『養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編 昭和37年度版』1963.3.
12. 北海道函館師範学校附属小学校「第七回北海道小学教育研究会」『北海道函館師範学校附属小学校研究叢書 第四輯 研究集録』1925.7.

13. 財団法人安田生命社会事業団『IEP 長期調査研究報告書 個別教育計画の理念と実践』1995.7.
14. 東京 IEP 研究会『個別教育・援助プラン その新たな視点——東京 IEP 研究会 報告集第 1 集——』1996.
15. 北海道余市養護学校『研究集録 あしたを拓く』平成 3 年度, 1992.2. ~平成 5 年度, 1994.2.
16. 東京都教育委員会『心身障害児教育教育開発指導資料集』平成 6 年度, 1995.2. ~平成 8 年度, 1997.2.
17. 山口大学教育学部附属養護学校『障害児教育と個人指導プログラム』1988.3.
18. 瀬尾政雄「米国の障害児教育における個別教育計画 (Individualized Education Program) に関する考察」『特殊教育学研究』20-2. 1982.9.

終章

1. 久木幸男・鈴木英一・今野喜清『日本教育論争史録 第二巻近代編上下』1980.7.
2. 岩手県障害児教育史研究会『岩手の障害児教育史』1996.5.
3. 佐藤静夫「明治時代における岩手県の劣等生教育——菊池辰三郎 [劣等児教育の大意] を中心として——」『精神薄弱問題史研究紀要』10, 1977.7.
4. 海野昇雄『福島県特殊教育史』1975.11.
5. 菊池義昭「福島県における障害者教育・福祉活動に関する研究——市立福島訓盲学校・福島師範学校附属小・特別学級設立過程について——」『精神薄弱問題史研究紀要』28, 1984.3.
6. 群馬県精薄教育史編纂委員会『群馬県精神薄弱教育史』1965.3.
7. 清水寛「埼玉県における戦前の障害児教育(1), (2)」『精神薄弱問題史研究紀要』20, 1977.2., 21, 1977.9.
8. 船橋英彦「第二次世界大戦前の地域障害児教育史——地域障害児教育史の茨城県における展開——」『障害者問題教育史研究紀要』32, 1989.4.
9. 飯森義次「松本尋常小学校に [落第生学級] を創設した校長——寄藤好実行実表——について」『障害者問題史研究紀要』34, 1991.7.
10. 石川県特殊教育百年史編さん委員会『石川県特殊教育百年史』1981.3.
11. 富岡達夫『東京の知能遅滞児教育史序説 (戦前編)』1994.5.
12. 岐阜県障害児教育資料センター『岐阜県障害児教育の歩み』1975.5.
13. 藤村文雄『岐阜県特殊学級教育史——岐阜県における特殊学級の開設とその教育課程——』1999.4.
14. 八坂信男『大分県特殊教育史』1976.12.
15. 森清先生寿寿記念世話人会『熊本の精神遅滞児教育の歩み』1987.11.
16. 沖縄県教育委員会『沖縄の特殊教育史』1983.3.
17. 大阪養護教育史研究会『研究紀要第 10 号 大阪養護教育史——鈴木ビネー教育法・その軌跡と実践——』1991.11.
18. 奈良県障害児教育研究会『奈良県の障害児教育』1978.6.
19. 秋田県教育委員会『秋田県の特種教育』1979.9.
20. 三重県特殊教育振興会『研究紀要——20 年のあゆみ——』1976.11.
21. 広島県特殊教育研究連盟『広島県精神薄弱教育』1980.10.
22. 大久保哲夫「鳥取県精神薄弱教育史(1)——女子師範学校附属小学校——」『精神薄弱問題史研究紀要』9, 1971.6.
23. 杉田裕・大井清吉『東京・精神薄弱教育年表——明治——』1972.6., 『東京・精神薄弱教育年表——大正——』1973.10., 『東京・精神薄弱教育年表——昭和戦前——』1974.10.
24. 清水寛「東京市下谷万年特殊小学校における貧民教育問題としての [精神薄弱] 児教育について」『精神薄弱問題史研究紀要』15, 1974.3.
25. 戦後教育資料収集委員会『戦後教育資料総合目録』1965.7.
26. 明星大学戦後教育史研究センター『戦後教育改革通史』1993.10.
27. 久保義三『昭和と教育史 下 戦後編』1994.12.
28. 佐藤広美『資料 日本の戦後教育改革——松本喜美子資料——』第 1 巻~第 5 巻, 1998.2.
29. 高橋寛人『戦後教育改革と指導主事制度』1995.5.
30. 市澤豊・高村法保・室橋春光「北海道の知的障害児教育実践史研究——占領期の教育職員再教育講習会等における [特殊教育論]——」2003.4.