



Title	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(Ⅱ)
Author(s)	市澤，豊；室橋，春光
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要， 92， 79-159
Issue Date	2004-02
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.92.79
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28925
Type	departmental bulletin paper
File Information	92_P79-159.pdf



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（Ⅱ） ——

市 澤 豊* 室 橋 春 光**

A Study on the History of Education Practices for Children with Intellectual Disabilities in Hokkaido: The Lectures on Special Education at the Reeducational Institute for Teachers and Staffs of School Board during the Occupation Age

Yutaka ICHISAWA

Harumitsu MUROHASHI

【要旨】筆者は、研究仮説として「現代北海道の知的障害児教育実践に影響与えたと考える三つの歴史的系譜」を検討して、その連続性と非連続性の検証を試みている。その歴史的系譜とは、1. 戦前期における劣等児等の特別教育の実践とその理論、2. 北海道大学教育学部特殊教育講座の特殊教育理論と教育実践指導、3. 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の教育行政指導と特殊教育論である。次いで、「北海道の知的障害児教育実践史研究序説（2001.6.）」及び「北海道に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 ——（2002.6.－2003.6.）」を戦前編として発表した。戦後編である本論では、教育職員再教育講習会等の成立とその概要、教育指導者講習及び小学校・幼稚園・中等教育研究集会における「特殊教育」講座内容、特殊教育教員再教育講習会等の特殊教育論を明らかにする。また、各講習会等における特殊教育講座内容と北海道知的障害児教育実践との関連性について検討する。

【キーワード】民間情報教育局(CI&E)、教育職員再教育講習会、教育指導者講習(IFEL)、特殊教育、精神遅滞児

3.1.2. 中等教育研究集会第三部会「特殊教育班」研究問題

研究問題は、前述したように文部省が指示した問題と各地区企画委員会が選定したものである。『昭和二十五年度 中等教育研究集会の手引き』には、「第三部会 昭和二十五年度中等教育研究集会〔特殊教育班〕研究問題」が記載されている。その内容は、当時の中等教育機関における特殊教育に関わる教育研究課題意識を示すものとして貴重な資料と考え、次に転記する。

「第三部会 昭和二十五年度 中等教育研究集会〔特殊教育班〕研究問題」

1. 研究内容大綱

第一会場（栃木県）「特殊性との性格上の諸特徴」

イ. 個人差教育の一般論について

ロ. 生徒の身体的精神的発達を理解する方法（異常児より普通児に近づける方法）

ハ. 特殊教育における民主的教育のあり方について

- ニ、青年期における特殊性との諸特徴を理解しその欲求を充たす方法（社会性，人間性，適正など職業教育等について）

第二会場（青森県）「特殊学校と特殊学級にはどのような生徒を入れるべきか」

- イ、普通学校における特殊学級の生徒はどうしてえらぶか
- ロ、父兄の理解と協力について，その方法
- ハ、特殊教育において地域社会の理解と協力を得るにはどうしたらよいか

第三会場（山形県）「学級経営上の諸問題」

- イ、特殊学級においていかなる諸条件が必要か
- ロ、特殊生徒に対する最も良い設備とは何か
- ハ、特殊生徒にはどのような教育を施すべきか
- ニ、特殊生徒の生徒指導要録についてその反省

第四会場（愛媛県）「特殊教育のカリキュラム」

- イ、特殊教育のカリキュラムの特設とそのサンプルについて
- ロ、Vocational Training には何が必要か
- ハ、就職斡旋と学校における職業指導について

第五会場（長崎県）「特殊教育の教授法」

- イ、特殊生徒のあらゆる諸タイプに対してどのような教授法が必要か
- ロ、特殊学級と普通学級との関係と問題の解決
- ハ、学習指導におけるグループ活動について

第六会場（山口県）「特殊教育の教授法（続）」

- イ、学習活動を促進させる方法
- ロ、聴視覚教育の諸方法，その必要と利用
- ハ、特殊生徒の個人的な学習活動の障碍を救済する方法

第七会場（兵庫県）「特別教育活動」

- イ、特殊生徒に対するホームルームの運営
- ロ、特殊生徒の健康を増進させる方法（精神衛生を含む）
- ハ、特殊生徒の行動における諸問題と正常でない行動を如何にして矯正し正浄化し得るか

第八会場（岐阜県）「特殊教育に携る教員の Training」

- イ、特殊教育の指導資格
- ロ、現職教育の以前において持つべき基礎的教育計画とは何か
- ハ、特殊教育の教員と指導者の現職教育の計画には何がもたるべきか

2. 参考資料

- イ、精神薄弱児教育の実際（文部省）
- ロ、盲ろう精薄，中，高等部学習指導法（準備中）
- ハ、読書の科学（草島時介）

ニ、その他

3. 中央指導者候補

（文部視学官）三木安正，（文部事務官）北原一敏，（文部事務官）宮部正夫，（文部事務官）猪俣辰三郎，
（文部事務官）西野間幸男，（文部教官）草島時介

4. 部会その他日課案

8:30			11:30	13:00	16:00
午 前			午 後		
1日目	開会式及び説明	9:30 G	RECRE-TION AND Lunch		
2日目	G				
3日目	G				
4日目	G	Visit		Visit Evaluation	
5日目	G				
6日目	G				
7日目	報告会		閉会式		

昭和二十五年度中等教育研究集会は、栃木など八会場で行われた。その八会場の各第三部会で取り上げられた特殊教育に関する研究問題を分類して整理すると下表のようになる。研究課題意識として上位にあるものは、「特殊教育論」、「学校・学級経営」、「指導内容・方法、指導計画」等である。このことから、特殊教育への関心は、教育実践への取り組みへの前段階である特殊教育のあり方など基本的事項に視点が向けられていると読みとれる。

「昭和25年度中等教育研究集会全国八会場における特殊教育研究問題（市澤）」

研究主題内訳	数(%)	補 説
教育理念、教育像	0	
特殊教育論	7(26.9)	特殊教育のあり方、教育形態
学校、学級経営	6(23.1)	特別学級開設、運営の課題
特殊児童・生徒理解	1(3.9)	特殊生徒の理解、判別
指導内容・方法、指導計画	8(30.8)	カリキュラム編成・実施、指導法
父母・地域との連携等	1(3.9)	父母や地域社会の理解と協力
教員養成	3(11.5)	特殊教育担当教員の資質、養成
合 計	26(100)	

3.2. 小学校・幼稚園教員研究集会

小学校・幼稚園教員教育研究集会は、4.1.に既述した文部省の関連通達により実施された。同研究集会における特殊教育班は、中等教育研究集会の第三部会と同様に1950年度から新たに設けられた問題別研究の部会である。小学校・幼稚園教育研究集会においては、名称は第11部会「特殊児童教育班」となっており、中等教育研究集会の名称とは異なっている。

3.2.1. 「昭和二十五年度小学校・幼稚園教員研究集会における〔特殊教育班〕研究主題」

昭和二十五年度小学校・幼稚園（教員）教育研究集会は、1950年4月26、27日に関係者打合会が開かれ実施の基本要綱が決定された。それによると、それまでの開催内容とは異なる、次のような事項となった。1.日程が七日間から六日間となったこと、2.毎日講義が予定されたこと、3.「実演授業」が四日にわたって行われること、4.毎日授業の説明があること、5.判別の研究が問題別になったこと、6.会場県の教員養成大学の公開講座として実施されること。従って、会期中大学関係者による指導と、成績審査が行われ、免許法に基づく単位の授与が考えられたこと等である。

文部省が打合せのために用意した資料から、実施の基本要綱を以下に摘記する。

「昭和二十五年度小学校・幼稚園教員研究集会実施基本要綱（摘記）」

1. 期日と会場

全国8ブロック 千葉会場（自6月12日至6月17日市川市真間小学校）、北海道会場（自9月11日至9月16日小樽市量徳小学校）、（中略）、高知会場（自12月1日至12月6日高知市昭和小学校）

2. 日程（案）

- (1) 午前の日程は講義・実演授業・授業研究会並びにリクリエーションを中心に行う
- (2) 午後は11班にわかれて問題別に研究する
- (3) 日程表（案）

「日程表」

8:30	六日	五日	四日	三日	二日	一日	8:30
	講義	講義	講義	講義	講義		
9:30						開会式	9:30
	授業説明と評価の仕方	実演授業	中間研究報告会	実演授業	実演授業	講義	
10:00			10:15 討議				10:00
	実演授業				授業研究会	日程説明	
11:00	授業研究会	授業研究会	授業説明と評価の仕方	授業研究会	11:15 授業説明と評価	授業説明と評価の仕方	11:00
11:45	右同	右同	右同	右同	右同	リクリエーション	11:45
12:15	右同	右同	右同	右同	右同	昼食	12:15
13:00	研究報告会	班別研究（十一班）	班別研究（十一班）	映画（新しい教育） 班別研究（十一班）	班別研究（十一班）	班別研究（十一班）	13:00
14:00	単位授与のための成績 考査						14:00
15:30	閉会						16:00
							17:00

(4) 実演授業の計画について

1. 実演授業者は六名。出来れば各学年各一名が一番良い。しかも、最も優秀の教師であることが第一条件である。低中高各二名の割合でも良い。
2. 実演授業は各組とも日程の通り四日間にわたって実施される。

第一日目は、一時間単元中の一つの問題を解決させるための計画中心の学習活動にあてる。その内容は社会科理科保健に関係あるものとする。

第二日目は、一時間を第一日目と関係のある国語を学習し児童の能力別指導を中心とする。

第三日目は、一時間を第一日目と関係のあるもので算数を学習し、やはり能力別指導を中心とする。

第二日目と第三日目の授業は、都合によりその順序を変更しても差支えない。

第四日目は、第一日から三日目まで学習したことをまとめる学習活動にする。

第二日目と三日目の三十分間は、授業者が最も得意とする学科を取扱って差支えない。又、この時間は他の教師が実演学級を指導してもよい。但し出来るならば、第一日目の取扱いと関係のある学習活動にしたい。なお、一時間予定されている授業でも、低学年では短時間に区切って実施した方が良いでしょう。

(5) 班別研究の主題について

日程案に述べてあるように午後の大部分を判別研究にあてる。言うまでもなく、ここで取上げられる主題は、参加者が日頃問題にしているものを中心に研究するのであるから、理論的なものよりも、むしろ実地的なものが望ましい。次の主題は、各地域から提出されたものをまとめたものである。しかし、今後よ

り一層解決を必要とする問題がある場合はそれを取上げて主題として差支えない。

第五班「保健体育指導」A 保健班 特殊学級（身体虚弱児童）の運営その他について（B 体育班略）

第七班「特殊児童教育班」異常児とその責任。異常児の教育と編成。特殊教育課程と教育。望ましい施設及び環境。指導の態度と組織。言語指導その他。

第一班「教員の研修」から第十一班「評価」まで（主題筆者省略）。

(6) 参加委員について

各会場とも 400 名を予定。各班別割り当て人数は一応次のように配当したが、ブロック別連絡協議会において適宜決定されてさし支えない。

1. 千葉会場他六会場（筆者省略）

2. 北海道会場（一道）北海道各支庁、各市より計 391 名、学芸大学附属小学校各 3 名計 9 名。

その他参加者については、次の割合によって選ぶようにされたい。

県市教育委員会関係者 15% 小学校長、首席教諭 20% 学級担任教諭 65%。又、男子教員と女子教員の出席率も、正教員の男女教員比率を基にして選び男子教員のみに偏することのないように考慮されることが望ましい。

（文部省初等教育課「本年度小学校幼稚園研究集会について」『初等教育資料』2.pp.5-6.1950.6.）

昭和二十五年度における「特殊児童教育班」の研究内容に関する史資料は発掘していない。

3.2.2. 「昭和二十六年度小学校・幼稚園教員研究集会における〔特殊児童教育班〕研究主題」

本研究会の概要については、文部省初等教育課編集『初等教育資料』の掲載記事を参照して、引用する。同誌第 12 号には、「昭和二十六年度小学校幼稚園教員研究集会について」が記載されている。同誌第 22 号には、文部省の有光成徳の「昭和二十六年度の小学校・幼稚園教員研究集会を顧みて」が記載されている。前者の資料は、文部省が本研究集会開催に当たって関係者に送付したものの一部であると記されている。次に、その概要について両記載記事から摘記する。

「昭和二十六年度の小学校・幼稚園教員研究集会の概要」

1. 共同主催 文部省・当該都道府県教育委員会・大学・会場市

2. 実施上の要点 地方の自主性を尊重する。企画運営・実施内容及び方法等の企画にわたり、各地方のブロックおよび会場県がそれぞれ特色を生かし、現状に即した問題を取り上げ、自主的に運営するようにしたい。文部省は会場県に対し、すべての研究集会に共通する事項につき基準を示すと共に、各研究集会が十分な準備の基に企画運営され、多大な成果をあげられるように、必要な資料と助言を提供しようと思っている。

3. 開催期日と開催会場

全国 8 ブロック 関東地区（山梨県を含む、主催権 群馬、会場 桐生市南小学校、自 5 月 18 日至 5 月 23 日）、中部地区（静岡市）、東北地区（新潟県を含む、新潟市）、北海道地区（函館市弥生小学校、自 9 月 10 日至 9 月 15 日）、近畿地区（三重県宇治山田市）、四国地区（香川県琴平町）、中国地区（岡山市）、九州地区（佐賀市、自 11 月 28 日至 12 月 1 日）

4. 研究集会の内容

イ. 班別研究 会場校には、図書室・教材展示室を充実させ、班員の個別研究の活用させたい ロ. 実演授業 ハ. 授業研究 ニ. 大学の講義 ホ. レクリエーション（昭和 25 年度は、簡単な疲労回復体操や、児童が平素実施しているような遊戯や競技を採用して効果をあげた）、ヘ. 研究報告会、ト. 討議（討議の形式には、Debate, Panel 及び Symposium 等いろいろある）

5. その他について

イ. 図書室の充実と活用、ロ. 教材展示室（展示する教材は、教育課程、学習指導、ガイダンス、その他の事項に関係のあるもので会員が出品したもので構成する）（『初等教育資料』12.pp.34-35.1951.5.）

班別主題は、「児童を道徳的に成長させるための指導」等 18 主題が取り上げられた。その中には、「個人差に応じて十分活動させる指導」や「特殊児童の指導」が設けられていた。「特殊児童の指導」を討議した開催会場は、わずかに北海道地区の他に関東地区と東北地区の三地区のみと低調であった。関東地区の研究主題は、第十一班「特殊児童の学習はいかにすれば改善できるか」であった。東北地区の研究主題は、第八班「普通学級における特殊児童の教育は、どのようにしたらよいか」となっている。北海道地区については、事項で詳述する。北海道地区における「参加者職種別内訳」と「学校種別教諭数」は次のようになっている。

「北海道地区参加者職種別内訳（男性，女性）」

総数 383 (272, 111), 主導主事 (5, 0), 校長 (52, 2), 教頭 (29, 0), 教諭 (163, 85), 主事研究所員 (4, 1), PTA 会員 (19, 20), その他 (0, 3)

「北海道地区参加者学校種別教諭数」

総数 248, 公立小学校 (215), 国立大学附属小学校 (14), 盲ろう学校 (1), 私立小学校 (0), 国立幼稚園 (0), 公立幼稚園 (1), 私立幼稚園 (17), その他 (0) (『初等教育資料』22.pp.36-37.1952.3.)

3.2.3. 昭和二十六年度小学校・幼稚園教員研究集会「特殊児童教育班」の研究内容

文部省は、1951 年度の研究集会より、各地区別の班別研究の成果を初等教育課でとりまとめて研究集録として発表することにした。研究集録発行の意図について、前述の有光成徳は次のように述べている。

「昭和 26 年度小学校・幼稚園教員研究集会集録発行の意図」

研究集会が一応終了した後の問題としては、地区相互におのおのあげた実績をどのように交流するか、参加しなかった現場の教師達に、研究の成果をどのような形で分与するか、さらにまた、六日間でなした研究成果を今後いっそう深く掘り下げて行くには、どうしたらよいかなど、数限りなくあろう。

研究集会が教員研修の一環として一次的な行事に止まることなく、不断に行わねばならないものであるから、今後いっそう現職教員の自主的な研究が望まれるわけである (『初等教育資料』22.pp.36-37.1952.3.)

文部省初等中等教育局初等教育課は『昭和 26 年度小学校・幼稚園教員研究集会集録 班別研究集篇』を刊行した。その刊行年月日は、本集録には記されていないので不明である。本項では、本集録中の北海道地区における研究内容 (pp.658-680.) を取り上げて集約するとともに、その内容を検討して研究の特質を明らかにする。

「昭和 26 年度小学校・幼稚園教員研究集会北海道地区集会第 11 [特殊教育] 班の開催概要」

1. 開催期日 1951 年 9 月 10 日から 9 月 15 日までの六日間
2. 会場 函館市立弥生小学校 (参観施設 函館市立港小学校精神遅滞児特別学級)
3. 研究主題 「普通学級における問題児の教育はどのようにしたらよいか」
4. 研究問題
 - (1) 全体討議問題 「普通学級における問題児の判定をどのようにしたらよいか」
 - (2) グループ研究 「問題児の取扱はどのようにしたらよいか」

「問題児の積極的な学習指導はどのようにしたらよいか」
5. 指導助言者 学芸大学講師 平澤良助, 東神楽中学校長 佐藤文之進
CI&E のアンブローズ女史, 西山視学官, (猿山 通訳)
6. 参加者 24 名 (判明できた氏名 函館市立千ヶ岱小学校長藤谷震一郎, 吉田茂一, 渡島支庁高橋重雄, 岩田信雄, 青山, 森, 函館市立港小学校長竹村正雄, 函館市立港小学校精神遅滞児特別学級担任山本宇一郎, 三島, 新得小学校遅滞児特別学級担任杉本正三, 石狩支庁遅滞児特別学級担任關)

7. 研究グループと研究主題

A班「身体障害児の取扱・学習指導をどのようにしたらよいか」 4名

B班「社会不適応児の取扱・学習指導をどのようにしたらよいか」 8名

C班「精神遅滞児の取扱・学習指導をどのようにしたらよいか」 12名

「研究協議の内容と結論」

9月10日（第一日）

1. 共通問題「普通学級における問題児の判定をどのようにしたらよいか」

2. 問題児の類別

判定の細部の基準はグループ研究で検討する。精神遅滞児と精神薄弱児との違いについて相当な論議をした。特に、普通学級で教育して救うことのできる児童を対象とすることから、学習遅進児も含めて精神遅滞児をとることとした。問題児とは、結果からのみ決定しないで、問題が起きそうなものも含めることとした。

異常児	(1)身体障害児	・視力聴力並に言語障害児 ・肢体不自由児 ・その他の障害児
	(2)社会不適応児	・性格異常児 ・不良行為児（犯罪児） ・情緒不安定児 ・無口な児童
	(3)精神遅滞児 (学業遅滞児も含む)	・精神遅滞児 ・中間児

3. グループ研究

A班「身体障害児の取扱・学習指導をどのようにしたらよいか」司会者 吉田茂一（協議内容筆者省略）

B班「社会不適応児の取扱・学習指導をどのようにしたらよいか」司会者 高橋重雄

社会不適応児とは、「環境に対して安定した身構えが取れなかったために、好ましくない性格が形成され（形成されつつ）普通児と異なった生活をする子供をいう」と定義する。

不適応児の類型 ・性格異常児 ・不良行為児 ・犯罪行為児 ・情緒不安定児

C班「精神遅滞児の取扱・学習指導をどのようにしたらよいか」司会者 岩田信雄

イ. 研究日程 第一日 精神遅滞児の分類はどうか

第二日 精神遅滞児の判定の細かい基準の研究と取扱い方

第三日 精神遅滞児特別学級と話し合い、精神遅滞児の取扱いと普通学級の取扱いについて

第四日 精神遅滞児の学習の指導はどのようにするか

第五日 まとめ

ロ. 研究方法 参考図書、参考資料による研究、指導者の助言、全体討議等により研究

ハ. 精神遅滞児の分類（普通学級で取扱う場合。単にIQによる判定のみでなく、精神年齢・学力テスト等総合的な判定が望ましい）

1. 精神遅滞児 IQ 40～70, 2. 中間児 IQ 70～90, 3. 境界線児 IQ 65～75

これは要するに、普通学級における普通指導では、その能力に応じた指導の困難なもの

9月11日（第二日）

1. グループ研究

A班（筆者省略）

B班

イ. 研究問題 1. 社会不適応の具体的徴候にはどのようなものがある（か）

2. その具体的な徴候はどのような原因から生まれるか

ロ. 研究方法 会員各自の経験を主体とし、参考図書、各研究物にあらわれるものを相互に検討し、各問題の解答を一定の角度からみて分類するようにして行った

ハ、討議並に結論

具体的徴候の分類

1. 個人的なもの 意志薄弱・放浪癖・虚言・内向性・神経症・放縦・無気力・悪癖・孤独感・浪費癖・循環気質・潔癖・感情幼年症・偏質・眼光妖しく光る・早熟・独語
2. 対人的なもの 盗癖・反抗・人の歓心を求めようとする・粗暴・ひねくれ・けんか・作話症・脅迫・無責任・告げ口・残虐症・嘲笑・羞恥
3. 個人・対人的に共通なもの 注意散漫・自己欺瞞・虚栄・ヒステリック・道徳的不感症・神経過敏・かんしゃく・奇矯

具体的原因

1. 学校生活
 - a 先生－生徒（躰の厳格・教師の不公平・教師の無理解）
 - b 生徒－生徒（生徒間の友情の欠如・差別感）
 - c 学習（教科の不適正・学習環境の不適当）
2. 家庭生活
 - a 構成状況（一子・多子家庭・欠親児・継子・連れ子・祖父母同居人のある家庭・末っ子・遠隔年齢児・単一性・里子・養子）
 - b 経済状態（極端に富裕・極端に貧困）
 - c 生活態度（両親の多忙・教養の度合・教育に対する関心の度合・住宅の不適當・偏愛・虐待・躰の厳格と放任・家庭の道徳的水準の低さ・家族の極端な潔癖症）
3. 一般社会性
 - a 地域性（近隣のない軒家・繁華街・家屋密集地）
 - b 対人的（社会道徳の混乱・交友関係・近隣の教養度合）

C班

- イ、研究問題
 1. 普通学級における精神薄弱児の判別基準をどのように定めるか
 2. それらの児童の判定の方法はどのようにするか
 3. それらの児童の原因にはどのようなものがあるか
- ロ、研究方法 参考図書・参考資料による事前研究並に教師の経験発表・指導者の助言

ハ、討議並に結論

普通学級における精神遅滞児の判別基準（兆候）表示（筆者省略）

児童鑑別の方法

- a 徴候による観察
- b 検査（個人知能検査・学力検査・身体検査・性格情緒検査・運動能力検査・社会成熟度検査）
- c 生育歴の調査（遺伝・出産時障害・両親の健康・母体の状況・既往症・歩き初め・物の言い初めの時期・歯の生える時期・乳児期の栄養・離乳期・首のすわり・しん門の閉鎖状態）
- d 環境調査（・家庭——兄弟の精神発達・両親の知能程度・大酒・異常性格・精神病・変死・行方不明・家庭の躰方・犯罪・梅毒・奇形・近親結婚・経済状態・・社会——遊び友達・通学の状況・遊びの種類方法・社会環境の状況・・教育——幼稚園の経験・就学猶予の有無・出席状況・両親と本人の学校に対する態度・教師の児童に対する態度・転校受持教師の変動状況・停級の有無）
- e 医師並に心理学者による鑑別

原因

- a 先天的なもの（・遺伝——家族・胚種損傷 母体の栄養と障害並に疾病）
- b 後天的なもの（・疾病——特に高熱の伝染病 脳炎 脳膜炎 アテノイド等・外傷——頭部外傷 出産時の異常・・環境——家庭の雰囲気 養育態度 教師の指導法 性格異常）

9月12日（第三日）

1. 精神遅滞児特別学級参観

- イ、学校名 函館市立港小学校特別学級（校長 竹村正雄，担任 山本宇一郎*1）
- ロ、参観者 30名 アンブローズ女史*2 猿山通訳 西山視学官

- ハ、学級事情 学級編成 2年(1名), 3年(4名), 5年(2名), 6年(2名)計14名
 父兄層 農業(2名), 鉄道員(4名), 海産商(1名), 日雇(5名), 無職(2名)
 計14名中生活扶助4名
 知能指数 30以下(3名), 31~40(2名), 41~50(3名), 51~60(2名), 61~70(4名)
 開設までの経緯 昭和24年度団体知能検査による入級候補者20名に対して個別的知能検査等諸検査実施した。児童相談所・心理学者による面接と学級担任による家庭訪問により希望者を調査し対象者父兄との懇談を実施した。25年9月に開設した。当該父兄の声としては、喜びと感謝が示されている
 教室 特殊学級設置基準により新設
 経費 北海道教育委員会より各15,000円

ニ、授業(45分間)

生活の反省

学習 大単元「楽しいお家」 作業単元「お家をたてよう」第二次扱い「児童は、ABC三班に分かれて能力別カリキュラムに従ってお家作りをはじめる。児童は、それぞれの能力に応じて仕事をし、指導者は一人一人に適切な助言を与え、児童は喜々として作業と取り組んでいる。アンブローズ女史も終始連日の疲れも忘れて子供の姿に見入っていた。参観者一同、これらの忘れられた子らに何かしらの光明が与えられているような気持ちがして感慨深くこの姿を見ていた。担任の山本先生は(筆者加筆)、進んで精神薄弱の子供達の担任を申出、熱と愛とをもって研究・努力されている真しの態度に敬意を表し御奮闘を祈って止まない(青山記)。

ホ、小班研究 市内港小学校の精薄学級の授業参観の後、事業者との質疑応答が行われ、直ちに小班の研究に入った

A班, B班(筆者省略)

C班 研究問題 精神薄弱を取扱う方法並に学習指導はどのようにしたらよいか

研究方法 特別学級授業参観をもとにした討議、参考書並に参考資料の活用、助言、教師の討議運営並に結論

a 精遅児を取り扱うにはどのようにするか

- ・児童に教える立場から、教師は児童のレベルまで下がって児童の要求を把握し、常に児童鑑別と成長を測定する構えが大切である。・家庭的に不運である場合が多いので、家庭との連絡を密にし、あらゆる障害を除去して環境を整えてやる。・児童の要求に応じて、計画的に指導する。・該当児に対する社会に認識を深める。・指導の効果を急がない(これを要するに「この子一人の教育⁸³」という一語につける)

b 精遅児を取扱う教具について

- ・ドリル面を重視するカード、プリント(能力別、教科別)、・かべ新聞の利用・遊び遊具(カルタ・双六・さいころ・輪投げ・ままごと遊びの道具・パッチ・積木・おはじき・ラムネの玉・玩具等)
- ・小黒板・廃物利用(空箱その他)
- ・計数器(百以下の加減乗除のできるようにする)・雑誌・教科書(読物と■■■■)
- ・動植物の飼育栽培

9月13日(第四日) 班別研究

A班, B班(筆者省略)

C班 研究は次表の通り

9月14日(第五日) 全体会議 五日間の各班の研究の結果について、各班の司会者により研究報告され、全体的に質疑応答を経て全体の結論とした

結論

A班, B班(筆者省略)

C班 次掲表内容に同じ

「精神薄弱教育班研究内容」

研究主題	普通学級における精神遅滞児の学習指導をどのようにするか							
研究方法	1. 参考図書並に参考資料による事前研究をもとに全体検討 2. 指導者の助言，教師の経験発表による研究討議							
(1)学習グループ	1. 基礎的なドリル学習では同質グループ 2. 協同学習を必要とする場合は異質グループ 3. グループ編成に当たっては劣等感をいだかせないようにする 4. 可能な限り中間児は異質グループに加える 5. グループ学習の時期は三年以上が望ましい。二年以下では遅滞児をまとめて指導に便ならしむ 6. グループの固定化することをさける							
(2)学習内容をどのようにするか	行動面	1. 自分の身のまわりは自分でできるようにする。 2. 安全，清潔の健康を保って良習慣をつける。 3. 道徳的規準のあることを知らせる。 4. 社会生活に適應できるよう他人に迷惑をかける。 5. 公衆衛生・公衆道徳を重んじる。 6. 長上の命によく従うこと。 7. 物を大切にすること。 8. 生活を楽しみ，簡単な技術を身につける。 9. 社会のためになることを喜んでする。 10. よく働く習慣をつくる。 11. 自分の特殊技能を養い伸ばす。 12. 健全な娯楽や休養をとれる。 13. きまりに良く従う良い習慣をつくる。 14. 自分の思ったことを言うようにする。						
	教科面	国語	算数	社会	理科	図画工作	音楽	体育（保健）
		読み書く話す綴るわかる	加減法 乗法：乗数2桁まで 除法：除数1桁まで 分数，小数：簡易なもの 測定・事実算は3年程度	経験領域 空間：家庭 学校 近隣 郷土 日本 時間：選任	・動植物の飼育栽培並に採集 ・季節のかかわり ・日常生活に係るもの ・簡易な器具のくみだて ・鉱物の採集	・模倣を主とする ・材料はいろいろつかう ・かんたんな色彩	・聴唱法を主とする ・歌唱 ・平易な楽器	・簡単な徒手体操 ・遊技，競技，球技 ・健康と衛生の習慣養成
(3)学習指導の方法	1. 個別指導を原則とするが，同質グループの場合は一斉指導でよい 2. 宿題は能力別で作業をするものが望ましい 3. 課外指導は疲労を起こさせたり劣等感をいだかせないようにする 4. 1日の学習で一回以上応答させ賞賛をあたえて成功感にひたらせる 5. 学習目標をあたえて， <u>だんぜん自主的計画的学習にみちびく</u> 6. <u>題材の作業化，行動化，遊戯化，生活化をはかる</u> 7. ドリル学習を多くする 8. いろいろな教具を多面的に利用する 9. 能率的な指導技術を工夫すること 10. 優秀児の余力をかりて補導の補助に当たらせる							
(4)評価と家庭通知	1. 学習／行動共に能力別に目標を立てて， <u>絶対的評価をする</u> 2. 評価はそれによって学習態度を高めるように工夫する 3. 家庭通信，家庭訪問を密にして子供の実態を，父兄に知らせる 4. 指導要録は客観的な評価をすると共に具体的な評価の記入できるようにする 5. 児童個々の予想される発達目標をたてて， <u>それに評価を与えていく（学習・行動）</u> 6. 家庭通知はなるべく具体的に。従って通知簿には学習行動療法の絶対的相対的評価を記入する							

五日間の研究を通じて，精遅児特殊学級経営の杉本（十勝）關（石狩）山本（函館）諸先生の尊い体験からの研究発表と，指導者大学平澤良助先生，神楽中学校佐藤文之進先生の適切な助言と，班員各個の真摯な研究と相まって，主題に対する結論を得た（文責 森）

（『昭和26年度小学校・幼稚園研究集会集録 班別研究篇』pp.658-680.）

3.3. 小学校・幼稚園・中等教育研究集会「特殊教育班」における研究内容

小学校・幼稚園・中等教育研究集会における「特殊教育班」の研究集録は、『昭和26年度小学校・幼稚園教員研究集会集録 班別研究集篇』がある。本項では，本集録のなかから，北海道地区集会第11「特殊教育」班の「研究協議の内容と結論」から，その特質を整理する。

3.3.1. 教育の理念ないしは教育思想

本研究集会では、特殊教育にかかわる教育理念や教育思想に関する研究主題は見当たらず、検討記録もない。しかし、特殊教育論としては、昭和25年度中等教育研究集会栃木地区の研究問題として、1. 特殊教育における民主的教育の在り方、2. 青年期の特殊性を捉えた教育のあり方があげられている。後者では、青年期における特殊教育として、社会性と人間性を培う教育や適正な職業教育の在り方が研究課題であったことが分かる。通常学校の通常学級における精神遅滞児等の教育の視点としては、通常教育における「個人差教育（北海道地区）」、「学習の改善（北海道地区）」、「学習の救済（山口地区）」があげられている。北海道地区においては、山本字一郎の「愛と情熱的教育」・「この子一人の教育」理念、特殊教育班の研究協議における「教師は、児童を教える立場から、児童の生活レベルにたつて、児童の要求に応える計画的な教育」・「あらゆる障害を除去して環境を整える教育」論に注目したい。特に、「児童の要求に応える計画的な教育」と「あらゆる障害を除去して環境を整える教育」論は、「特別なニーズ教育」・「バリアフリー」・「エコロジカルアプローチ」の思想に通底する今日性が伺われる。

3.3.2. 対象児及び障害観

特殊教育対象児は、通常学校の特別学級なのか通常学級なのかの区別はできない。対象となる児童・生徒の呼称は、特殊児童（生徒）・問題児・異常児・精神薄弱児・遅滞児・学業不振児・精神遅滞児・社会不適応児・不良行為児・情緒不安定児・性格異常児等様々である。「精神遅滞児」と「精神薄弱児」の類別に時間をかけている。北海道地区では、統合呼称を「問題児」として、その内訳を1. 身体障害児、2. 社会不適応児、3. 精神遅滞児（学業遅進児を含む）の三つに分類している。そして、研究協議は三分類により三班に分かれておこなっている。精神遅滞児は、I.Q.・精神年齢・学力テスト等の諸検査、生育歴・家庭環境等の調査、医師並びに心理学者による鑑別により総合的に判定されるとしながらも、I.Q.40から70までとしている。通常学校における特殊教育の対象となる児童は、「通常学級における通常の指導では、その能力に応じた指導が困難なもの」として、境界線児（I.Q.65～75）と中間児（I.Q.70～90）を範疇に入れている。

特殊教育対象児は、新教育思想の普及施策のもとにあつてか、心身障害児に限定せずに教育上の「問題児」していることに留意したい。障害観についてを理解する手がかりは得られない。

3.3.3. 教育の形態

精神遅滞児の教育形態は、小学校1, 2年生では「特別学級」を編成して指導し、3年生以上になれば「通常学級」における能力別指導が望ましい（北海道地区）。障害の種別や程度により「特殊学校」も想定されている。

3.3.4. 教育の目的ないしは教育像

通常学校における精神遅滞児の教育目的、教育像として取り上げられてはいない。昭和25年度中等教育研究集会の研究問題のなかには、「異常児より通常児に近づける（栃木地区）」・「職業教育（栃木地区）」・「学習活動の障害を救済する（山口地区）」・「正常でない行動を矯正し正浄化する（兵庫地区）」等があげられている。昭和26年度小学校・幼稚園教員研究集会北海道地区の研究協議内容には、「社会のためになることを喜んでする」・「よく働く」がある。いずれ

にしても、1930年代の教育目的ないしは教育像としては一般的な内容であろうが、消極的目標である。

3.3.5. 教育の内容・方法ないしは教育計画（カリキュラム）

昭和25年度中等教育研究集会の研究問題のなかには、「特殊教育カリキュラム（愛媛地区）」・「障害特性等の諸タイプに対応する教授法（愛媛地区）」・「職業指導（愛媛地区）」・「地域社会の理解と協力（青森地区）」等があげられているが、内容は明らかでない。

函館市立港小学校特別学級は、単元学習（大単元「楽しいお家」、作業単元「お家をたてよう」）による学習指導を、児童を能力別にA・B・Cの三つの班に編成して展開している。北海道の精神遅滞児教育においては、早くも1951年9月当時、生活単元学習の先駆的教育実践がなされており、その実践を公開していることに深く留意したい。これは、戦前の函館師範学校代用附属亀田小学校「特別学級」の大単元教材による指導の系譜と考えられる。

学習内容・方法及び評価については、昭和26年度小学校・幼稚園教員研究集会北海道地区の研究協議内容から取り上げる。学習内容は、行動面と教科面に分けて整理している。行動面では、身辺処理、安全・清潔・きまりへの良い習慣化、道德の理解と実践、生活を楽しむ・健全な娯楽・休養の習慣、自己表現など「基本的生活習慣」と「社会生活適応能力」育成のための内容があげられている。教科面としては、国語・算数・社会・理科・図画工作・音楽・体育（保健）の各教科の生活とかかわる基礎的内容があげられている。社会科の経験領域の区分は、戦前の函館師範学校代用附属亀田小学校特別学級の指導計画の区分内容と同じである。学習指導の方法は、1.個別指導を原則とする、2.教材の作業化・行動化・遊戯化・生活化を図る、3.ドリル学習を多くする、4.一日一回以上学習中に応答させ成功感を味わわせる、5.優秀児を補助に使う等、効率的な指導技術を工夫する。指導内容・方法のいずれも、大正末期から昭和初期において、北海道の劣等児等の特別教育として試行的に実践されたものであり、戦前の劣等児等教育の連続性は明らかである。従って、戦後の知的障害児教育が戦後アメリカの経験主義教育の影響を受けたとする通説は、現象的解釈によるものであって、史実に基づいた論理的必然性は帯びていないと指摘される。

3.3.6. 教育の成果ないしは教育評価

教育評価と家庭連絡・通知簿については、1.学習・行動については、能力別目標を設定して絶対評価をする、2.児童一人一人の予想される発達目標をたて、それについて評価する、3.家庭には子どもの実態を具体的に通知する、4.指導要録には客観的で具体的な評価を記入する、5.学習行動療法の絶対的相対的評価を記入するなどをあげている。個別目標の設定と絶対的評価法の導入、評価内容の具体性などの評価観点が示唆的である。

第3章註

1. 山本宇一郎は、1930年4月から1945年3月まで北海道函館師範学校附属小学校（代用附属亀田小学校勤務を含む）に勤務した。その後、北海道八雲高等学校の理科担当教諭となるが、1950年4月から、函館市立港小学校で精神遅滞児の「特別学級」担任となる。山本宇一郎は、代用附属亀田小学校訓導として勤務していたことから、中村彌四郎らの特別教育の実際とその実践理論に触れていた。従って、代用附属亀田小学校における特別教育実践理論は、戦後北海道においてはいち早く開設された函館市立港小学校「特別学級」の教

育に連動して継承されたことになる。山本宇一郎は、その卓越した教育実践力が買われて、1958年に北海道札幌養護学校教頭として開校事務に当たった。北海道札幌養護学校は、戦後の北海道における精神遅滞児の教育実践の発信源として大きな役割を果たすことになる。山本宇一郎は、戦後北海道の精神薄弱教育、病弱教育のリーダーとして活躍したのである。函館師範学校代用附属亀田小学校「特別学級」の特別教育ならびに中村彌四郎については、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)——」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』87.pp.122-125.2002.12.参照。北海道札幌養護学校に関しては、市澤豊・高村法保・諸富隆「北海道の養護学校の歩み(その3・4)」『日本特殊教育学会第37回大会発表論文集』pp.240-241.1999.3.参照

2. アンブローズ女史 序章註3.参照

3. 上記註1.の函館師範学校代用附属亀田小学校「特別学級」初代担任であった中村彌四郎は、「この子一人の教育」という教育的信念で教育実践に当たっており、中村の論著の題名にも使用している。山本宇一郎は、中村彌四郎先達教育理念に深く共鳴していたことを物語る資料である。

第4章 特殊教育教員再教育講習会、精神遅滞児教育講習会、特殊教育研究集会

4.1. 特殊教育教員再教育講習会等の成立

特殊教育教員再教育講習会は、小学校・中学校・幼稚園教員再教育講習会と同じ1947年6月に開催が企画され、1947年7、8月の夏期休暇中に開催された。盲教育・聾教育・精神遅滞児教育教員とその指導者を対象とした講習会の会期は、小学校・中学校・幼稚園教員対象の講習会が10日間であったのに比して6週間と長期間であった。このことから、CI&Eと文部省は、特殊教育振興施策として担当教員再教育と指導者養成を重視して取り組んだと理解できよう。

教育職員再教育実施の時代背景については、第1章に既述したように、新教育制度への緊要対策として教育職員の再教育と指導者の養成が課題であったことがあげられる。この文教対策は、特殊教育に関しても重点的に取り組まれたのである。

特殊教育教員再教育実施の背景には、市澤豊「教育改革期における特殊教育論(1998.1.)」*1に詳述したように、1945・46年当時の特殊教育関係者による教育機会要求運動、教育学者の手による「新教育指針」に謳われた人間性・人格平等尊重の思想、憲法・教育基本法成立過程における教育刷新委員会及び国会等での「能力に応じて」論議など、民主主義教育理念の実現の法制化をめぐる激しい論争があった。特殊教育関係者による動きとしては、川本宇之介・大嶋功ら聾啞教育関係者による「全国聾啞学校職員連盟」の全国規模の運動や城戸幡太郎・三木安正ら文部省教育研修所関係者による活動によって、「第一次米国教育使節団報告書」に特殊教育に関する内容を盛り込ませたことや盲聾者への義務教育施行を実現させた要求運動がある。しかし、日本国憲法・教育基本法の教育理念である「個人の尊厳」と「教育機会の均等」原理の法解釈とその実施は、金森徳治郎国務大臣や田中耕太郎文部大臣の国会答弁が物語るように財政的事情を口実に歪曲されたまま施行されていったのである。

学校教育制度における教育形態は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校における通常教育の形態と「特殊教育」の形態が学校教育法により立法化された。特殊教育形態は、学校教育法の第6章特殊教育の第71条から76条の特殊教育条項に明文化された*2。特殊教育条項に関する立法化に至る過程としては、「第一次米国教育使節団報告書」の特殊教育勧奨と「教育刷新委員会」による特殊教育関係審議・建議を経ているものの、草案作成作業は文部省の初等教育と特殊教育担当官の坂元彦太郎とCI&Eの学習指導要領小学校教育担当者H.ヘファナン女史の主導により進められた*3。学校教育法は、1947年3月31日法律第26号として公布され、新学制

6・3制の義務教育が1947年4月から実施された。学校教育法には、特殊教育の形態として、盲学校・聾学校・養護学校（第71条）と特殊学級（第75条）を規定した。盲学校・聾学校・養護学校には義務制の法的概念が及ぶものの、第75条の特殊学級については任意設置とされた。しかし、盲学校・聾学校・養護学校の教育形態は、附則第93条但書の「義務制の施行期日を別に定めること」により、1947年度義務教育実施については先送りされた。これに対して、教育の機会均等の解釈としての「能力に応じて」論議や全国の盲・聾教育・日本教育職員組合特殊学校部会等の特殊教育関係者による盲・聾学校義務教育制の即時実施を求める運動が展開された。その結果、盲・聾学校に関してのみ、1948年度より小学一年生から学年進行で義務制が実施されることとなった。養護学校の義務制に関しては、1954年まで延期された。

以上のような時代状況下において、文部省並びに政府は、特殊教育義務制実施に踏み込まなかった理由として、建前論である「特殊教育担当教員」不足と教員の専門性を高める再教育必要論をあげていた⁴⁾。しかし、文部行政は、特殊教育条項が学校教育法に明記されていることから、「能力に応じて」論議を未消化のままにして、主に1948年度から学年進行で実義務制を実施する盲学校・聾学校に従事する盲教育教員と聾教育教員の再教育・養成のために特殊教育教員再教育講習会を開催せざるを得なかったのである。

既述1.2.1.「特殊教育関係の講習会並びに講座の形態」の中に図示したように、A「特殊教育教員再教育講習会等」形態は、文部省学校教育局長名により各都道府県知事宛の通達「特殊教育教員再教育講習会開催について（発学第274号.1947年6月）」にもとづき、1947年7月に開始された。

特殊教育教員再教育講習会の講習員は、盲学校・聾学校・養護学校の教員であり、しかも地方伝達講習会の指導者となる者が選定推薦された。しかし、特殊教育教員再教育講習会は、1948年には、精神遅滞児教育教員を対象とする「精神遅滞児教育講習会」と盲・聾教育教員を対象とする「特殊教育教員再教育講習会」に分けて実施された。講習会等の名称は、1948年度を機に開催の目的と対象者などに合わせて度々変更されている。特殊教育教員再教育講習会は、1949年に「特殊教育教員講習会開催について（発初第71号.1949年7月）」と改称され、更に、1950年には「特殊教育講習会について（発学406号.1949年11月）」のように、再教育や教員の文字が取られている。一方、精神遅滞児教育講習会は、「精神遅滞児教育講習会開催について（発初第11号.1949年6月、10月）」により第二回講習会が1949年9月に開催されている。そして、1950年には、「特殊教育研究集会開催について（初初第19号.1950年5月）」により、障害種別による分割開催から盲教育班・聾教育班・精神薄弱教育班の班別研究集会として統合されたのである。この特殊教育研究集会は、1955年まで継続的に開催されている。

本章では、「特殊教育教員再教育講習会」、「精神遅滞児教育講習会」、「特殊教育研究集会」における精神遅滞児教育関係の講習内容について取り上げて検討する。検討にあつては、1949年以前の講習会等に関する一次資料は殆ど発掘できず、講習会等の関係史資料が整っていないことから、先行論文の引用によらざるを得なかった。従って、史資料が収集できた1950年からの「特殊教育研究集会」について重点をおいて論述する。

4.2. 特殊教育教員再教育講習会

特殊教育教員再教育講習会開催の概要は、1.2.2.のA.1.「特殊教育教員再教育講習会開催について」にあげた通りである。次に、本講習会の実際について先行文献から構成して、概説す

る。

4.2.1. 特殊教育教員再教育講習会開催の実際

1. 名称 特殊教育教員再教育講習会（文部省「特殊教育教員再教育講習会」、通称「特殊教育合宿講習会」等とも呼ばれている）
2. 実施目的 ①日本の特殊教育の根本的な建直し、②特殊教育教員に自己研究の素地を与える、③正規免許状授与条件の附与
3. 主催 文部省
後援 CI&E（聯合軍最高司令部民間情報教育部）
4. 実施期間及び会期 1947（昭和22）年7月14日～8月16日5週間（前期 全体講習3週間、後期学校種別講習2週間）
5. 会場 東京盲学校（全体講習会・盲教育分科会） 東京聾学校（聾教育分科会）
文部省教育研修所内実験学級「大崎中学校分教場」（精神薄弱者教育分科会）
6. 対象者 三部門（盲教育、聾教育、精神薄弱者教育）
精神薄弱者教育 13名（10人ぐらい：山本普、15、6名も、先生も講習会に一員として参加された：大庭伊兵衛、10数名：名古屋恒彦、とあるが杉田裕・小杉長平及び富岡達夫説を採用した）
判明した氏名 三好勇（大阪思斉小学校）、柴田通三（近江学園）、秋田聾学校教員、大庭伊兵衛（東京都大和田小学校）、田村吉夫、石崎庸、久保舜一・木村謙二・外林大作・杉田裕・山本普・佐藤千代子・小杉長平（教育研修所・分教場関係者）
7. 講師名 文部省関係講師 初等教育課長坂元彦太郎、井坂行男、宮部正夫、視学官三木安正
CI&E、米国関係講師 モス、ヘファナン、ヤイジャー、エルモット
日本人講師 小杉長平、城戸幡太郎、井原、木村謙二、山本普、久保舜一、続、田村吉夫、笠松、吉益、後藤岩男
8. 講義科目・内容と講師名（全体共通科目）
「主な講義科目と講師名」（大庭伊兵衛「文部省・CIE講習会」pp.38-42.1984.3.より作成）

1. 教育法規（特殊教育）	文部省初等教育課長	坂元彦太郎
2. 特殊児童問題関係法規	文部省事務官	宮部 正夫
3. 心理測定	文理科大学教授	後藤 岩男
4. 学習指導要領	文部省事務官	井坂 行男
5. 職業指導	CI&E（テンブルスクール教授）	モス博士
特殊教育と職業指導、肢体不自由児の教育、米国の特殊教育事情、労働保障法の基本的原理		
6. 学校管理法	CI&E 初等教育課長	ヘレン・ヘファナン博士
特殊教育の教育法案、特殊教育一般、特殊教育振興策、ろう教育・盲教育・低能児教育、近代教育の目的・傾向、学校教育の特色		
7. 児童福祉法	文部省特殊教育視学官	三木 安正
児童憲章、児童相談所、判別等		
8. 社会科、国語、理科等の取扱い方		

9. 精神薄弱児教育部門の後期日程

「日程（精薄教育関係のみ）」（『青島二十年』pp.16-17より再掲）

8:00	10:00	12:00 13:00	16:00
八月四日(月)	特殊学級の経営（小杉）	同上	座談会（城戸，井原他）
五日(火)	特殊教育史（木村）	性格論（久保）	自由研究
六日(水)	研究授業・数学（山本）	学習論（続）	研究討議
七日(木)	性格論（久保）		職業教育（田村）
八日(金)	萩山実務学校見学	精薄の心理（久保）	
九日(土)	教科課程（小杉）		
十日(日)			
十一日(月)	滝乃川学園見学		
十二日(火)	知能検査実習	精神病理（笠松）	（同上）
十三日(水)	研究授業（小杉・山本他）	ヘファナン女史講評（同上）	座談会（城戸，宮部他）
十四日(木)	青少年不良化について（吉益）		研究討議
十五日(金)	都立松沢病院見学		
十六日(土)	精薄の心理（久保）	児童調査法（続）	

10. ヘファナン博士の「学校管理法」講義要旨

ヘファナン女史は講習会における講義「学校管理法」の冒頭、「特殊教育の教育法案」として次のように述べている。（要旨）

- (1) 全国にわたり特殊児童の教育法案が作られると思う。教育制度の中にこれが認められたことは日本にとって画期的なことで、文部省の協力の結果である。幾多の委員会の結果をまとめられ、種々のことが考えられた。この制度には原理や主義が貫かれなければならないし、これが実行されねばならない。
- (2) 7月18日（昭和22年）国会で不具の児童の義務教育が実施されることに決定した。これには、特殊教員を至急再教育せねばならない。特に盲、ろう者が充分に教育を受けられるようにするには、いろいろなことが必要とされる……（中略）……

昭和23年の国会に法案が提出される予定であるが、国立精神薄弱児学校が設立されることになろう。

これが一つの実験学校となって、指導的になれば幸いである。

（大庭伊兵衛「文部省・CIE講習会」pp.38-42.1984.3.より引用）

4.3. 精神遅滞児教育講習会

4.3.1. 精神遅滞児教育講習会の概要

第一回「精神遅滞児教育講習会」は、1948年6月から1949年1月にかけて東京など四地区で開催されている。第一回講習会に関する文部省の通達文書と開催要領などは発掘できない。第二回講習会に関しては、1.2.に既述したように文部省は1949年6月15日づけ初等中等教育局長名通達「精神遅滞児教育講習会の開催について（発初第11号）」を府県五大市教育委員会宛に、次いで1949年10月20日づけで同発初第11号を各都道府県教育委員会宛に通牒している。しかし、精神薄弱児教育講習会に関する史資料は未発掘のままであることから、その講習内容は勿論のこと全体像すら描き出すことが出来ない。本項では、わずかな先行文献から関係記述内容を摘録して以下に記述して、整理する。

1. 「昨年度（昭和二十三年度）において、文部省主催の精神遅滞児のための特殊教育講習会が、大津市（関西ブロック）新潟市（東北ブロック）東京都（関東ブロック）佐賀市（九州，四国ブロック）の四ヶ所で各三日間開催された際に、各会場で五、六校から現状報告がなされたのであるが、それらは我々も予期しなかった位のもので、各地にかくれた篤志家がきわめて困難な事情の下に、児童愛の精神をもって特殊学級を経営されていた報告で、参会者一同は深い感銘を受けたのであった。」三木安正「まえがき」『精神遅滞児教育の実際』p.5.牧書店1949.9.

2. 「精神遅滞児教育講習会は昭和二三年度には東京、大津、新潟で、翌二四年度は名古屋、明石、大分の三か所で行われたが、二五年度からは特殊教育のワークショップすなわち研究集会となり、毎年四か所ないし三か所で、一週間にわたって研究討議が行われてきた」。三木安正「戦後10年の特殊教育の歩み——精神薄弱児教育を中心に——」文部省初等中等教育局『特殊教育資料』7.1956.1.
3. 「昭和二三年から文部省ではじめた[精神遅滞児教育講習会]は毎年三箇所で一週間くらいの日程で行われたが、そこでは先駆的に開始されていた特殊学級の経験発表がなされた。そうした情報を交換するためと各地で孤獨な努力を続けている特殊学級担任の連係をつくっていくために、私は前記の講習会で発表された原稿を集めて[精神遅滞児教育の実際]という本を編集し、昭和二四年六月に牧書店から出版した」。三木安正「私の履歴書——教育研修所および文部省在任時代——」『私の精神薄弱者教育論』p.14.日本文化科学社1976.10.
4. 「特殊教育講習会はまづ特殊学級を復活させるとともに、新たに中学校に於ける特殊学級の開設を促進し、それらの内容を向上していこうという意図で年四ヶ所、四日間のを計画したもので第一年次の昭和二十三年には、大津、新潟、東京、佐賀で開催した。大津での会の時には糸賀一雄氏らによって二十一年に開設されていた近江学園を訪ねたりして糸賀一雄、田村一二、池田太郎氏らとの交流の道がひらけるとともに、その講習会での現場経験の発表を糸口として以後の講習会の発表を編集した特殊教育研究連盟編の[精神遅滞児教育の実際]が世に出たことなど、戦後の精神遅滞児教育の扉が開かれたという意義があったといえよう。
三木安正「文部省での仕事と全特連のこと」全日本特殊教育研究連盟「三木安正先生を偲ぶ会」編『三木安正 日本の精神薄弱教育』pp.56-57.全日本特殊教育研究連盟1985.5.
5. 「文部省は、新教育の趣旨徹底のため、学校教育局初等教育課に特殊教育係を設けて、昭和二十三年から盲・ろう教育の義務制度を実施し、精神遅滞児の教育の啓蒙に努めたのである。当時坂元彦太郎氏を課長に推し、三木安正氏を官立教育研修所から特殊教育の専任視学官として任命、私とともに鋭意この教育の実質的向上に努めたのである。たまたま総司令部民間情報教育部顧問、ドクター・スミス・ヘファナーン女史(H. Heffernan)、続いて同じくミセス・ヤイデー女史(P. Jeidy)の援助と指導により、昭和二十三年度には、精神遅滞児教育講習会を滋賀、東京、新潟、佐賀の四ヶ所で開催、約800名の小・中学校の教員に、その必要性和指導法について啓蒙し、二十四年度には、名古屋、東京、仙台、兵庫、大分の五ヶ所でも同じ趣旨の講習を開催した結果、ようやく戦前に近い学級が設けられ忘れられた子どもの救済指導に着手されたことは誠に喜ばしいことであると言わなければならない。(pp.51-52.)
「(一五)精神遅滞児教育教員講習会開催(東京、滋賀、佐賀、新潟)昭和二十三年六月より昭和二十四年一月まで。(一七)精神遅滞児教育教員講習会開催(東京、仙台、名古屋、兵庫、大分)昭和二十四年六月から十二月まで」。p.54.宮部正夫『精神遅滞児の教育』時事通信社1950.6.
6. 「二十三年十月、文部省主催、CIEの賛助による精神遅滞児教育講習会が東京都、滋賀、新潟、佐賀の各県で開かれ、さらに翌二十四年九月には東京都、愛知、宮城、兵庫、山口、大分の各県で開かれた。宮城県で開催された講習会は、仙台市を会場として九月八日から三日間、北海道と東北六県、新潟県の一〇七県にわたる小中学校教員、指導主事、特殊教育関係職員を対象としたものであった。
講義は、GHQからのヤイデー女史、文部省視学官三木安正ほか東北大学教授石橋俊美等が当たった。
この講習会に参加した本道関係者は、吉村忠幸(道教育委員会)、藤田喜一(札幌市立一条中学校)、有賀愛忠(雄武村立雄武小学校)、大谷木康富、藤原健一(広島村富ヶ丘学園)、山下充郎(札幌報恩学園養護学校)等であった。木村謙二「現職教育と教員養成」北海道立教育研究所『北海道教育史 戦後編二の二』p.316.1979.3.
7. 望月勝久(1979.6.)は、宮部正夫の著書から援用して、「精神遅滞児教育教員講習会」と誤記している。
名古屋恒彦(1996.11.)は、全日本特殊教育研究連盟他編『精神薄弱問題白書』p.5.191967.1.の誤認記述をそのまま援用している。精神薄弱問題白書の誤認記述である「開催地」の出典は、前掲3.三木安正のものと思われる。三木安正は、上記(1.~4.)内容から明らかなように、それぞれが不整合である。

「精神遅滞児教育講習会の概要（市澤）」

1. 名称 精神遅滞児教育講習会
(識者の間では、「精神遅滞児教育教員講習会」、「精神遅滞児のための特殊教育講習会」、「特殊教育講習会」等の名称の混同がある)
2. 開催目的、講習会の性格
 - ①精神遅滞児教育の必要性和指導法に関する啓蒙
 - ②特殊学級の復活、新制中学校特殊学級開設の促進を図る(量的拡大)
 - ③精神遅滞児の教育の向上を図る(質的向上)
3. 主催 文部省 賛助 CI&E
4. 開催期間及び開催地区

昭和23年度「精神遅滞児教育講習会」(第一回精神遅滞児教育講習会とも呼ばれている)

開催期間 昭和23(1948)年6月～昭和24年1月までの間に開催され、日程は三日間である

開催地区 新潟市(東北)、東京都(関東)、天津市(関西地)、佐賀市(四国・九州)を会場とする四地区

昭和24年度「精神遅滞児教育講習会」(第二回精神遅滞児教育講習会とも呼ばれている)

開催期間 昭和24(1949)年6月～昭和24年12月までの間に開催され、日程は三日間である

開催地区 仙台市(東北・北海道、新潟県)、東京都(関東、信越)、名古屋市(東海、北陸)、明石市・山口市(近畿、中国、四国)、大分市(九州、中国・四国の一部)を会場とする六地区
5. 参加者 小学校・中学校教員、指導主事、特殊教育関係職員 昭和23年度の講習会800人を対象としたとある
6. 講師 文部省関係講師 宮夫正夫 三木安正 他
CI&E、米国関係講師 ヘファナン博士 ミセス・ヤィデー(P. Jeidy)女史 他
開催地区大学関係講師 石橋俊美(東北大学教授)
7. 講習内容 ・講義 ・教育・福祉施設見学 ・実践報告(先駆的特殊学級の実践)
8. 実践報告内容 三木安正編著『精神遅滞児教育の実際』牧書店 1949年6月刊

4.3.2. 精神遅滞児教育講習会における研究報告

精神遅滞児教育講習会における講義内容、視察内容、研究協議等については、記録された資料は発掘されていない。研究報告資料としては、1949年における報告資料と思われる名古屋市立旭白壁小学校の『福祉教室の経営』が唯一ある。ほかには、実践報告資料を三木安正・杉田裕・小杉長平らにより編集された『精神遅滞児教育の実際』がある。この二つの資料から、教育実践に関わるとされる内容を摘記して、以下に記述する。前者の名古屋市立旭白壁小学校の実践報告の六「カリキュラム設定」は、後者の第三章「カリキュラムの編成」にも掲載されている。

4.3.2.1. 名古屋市立旭白壁小学校『福祉教育の経営——精神薄弱児教育の一端——』

本資料は、1997年に明治学院大学金子健教授の配慮により、筆者が蒐集した山本普所蔵資料^{*5}の一つである。本資料の体裁は、B5版・縦組・孔版印刷・ざら紙・全101ページからなる。現状は、劣悪な紙質と長期間段ボール詰め保存のためか良くない。本誌の「序」には、昭和二十四年七月と記されていることから、昭和二十四年度「精神遅滞児教育講習会」開催直前に作成されたものであろう。各教科の合科形態について、「変更教科」と総称している。

「序」には、福祉教室創設の意図が次のように述べられている。

新憲法と児童福祉法には、「能力に応じてひとしく教育が受けられ、又、ひとしくその生活を保障せられて

愛護されなければならない」と明示させている。教室の一隅に「忘れられた子」・可憐な精神薄弱児が居る。その子らの特別な教育として「福祉教室」の経営を創った。

一、動機

1. 新しい教育観，人間観，児童観
 - 実践的な生活の形成
 - 心身の調和的発展
 2. 機会均等（個人の能力に応じた教育）
 3. 個性の発見
 4. 学校生活を楽しませたい
 5. 社会に対して少しでもプラスに働きをさせたい
- { 学校ではものを言はない
 友達は一人もいない
 おづおづしているか 石のように無感覚
 教室で座っているだけ ひらがなさえ書けない } 子供

二、方針

社会性を養い 天賦の個性を最大に発揮し 独立して生活を得る 善良且健康な 実践的活動的人間を育成したい

三、具体的目的

1. 社会性を養う
2. 健康な身体
3. 良習慣（日常生活に対する）
4. 根気よく喜んで働く習慣態度
5. 社会生活をするに必要な最小限の基礎的技術確保（よむ，かく，計算する，物の名前・取扱・手入等）
6. 手の修練

四、選択

1. 各クラス担任より数名を選択した 2. 全校児童に知能テストを実施して，I.Q.70 以下の児童を再選択した 3. 性格テストを実施 4. 生育史遺伝，環境調査 5. 専門家の診断指導（名古屋大堀要，国立教育研究所三木安正他所員） 6. 家庭の承諾（被選抜者31名全在籍児童の2.4%。実施1～3年生19名2.8%）

五、指導観察 1. 一般的留意点 2. 具体的指導観察例（A 良い習慣 B 教育記録 C はたらき帳 D よい子帳 E 連絡帳 F 連絡表 G 観察簿 H 体力テスト）

六、カリキュラム設定.

カリキュラム構成の基礎条件

1. 心身の発達の特徴（イ 知能方面 ロ 情緒的な生活 ハ 社会的方面）
2. 社会機能の範囲（イ 生命，財産及保護保全 ロ 生産，分配，消費 ハ 交通，交際，運輸，通信
ニ 美術，宗教的欲求の表現 ホ 教育 ヘ 厚生慰安 ト 政治）

備考

1. 暫定案であり，継続的な観察と経験により改善すべきものである
2. 各個人により能力，進度が異なることから適宜適量取捨選択する
3. 児童の能力により他より教材を選択することがある
4. 主として「遊び」を通じて学習させる
5. 必要事項は身につくまで反復学習させる
6. 一貫した単元の構成に向けて改善する
7. 1日の日課は，単元のほかに生命の保全・健康の保持・日常生活における良習慣・常識的な礼儀指導を折にふれて行う
8. 基礎学習は個別学習，生活学習は共同学習を原則とするが能力に応じて個別的にもなる
9. 単元表の学年は，学籍上の学年でなく能力による。但し，次期一年生については再検討する
10. 高I.Q.，能力が課程以上のものには，この計画に縛りつけない

社会科作業単元一覧

学期	第一学年		第二学年		第三学年	
	単元名	時間	単元名	時間	単元名	時間
一学期			学級園 遠足 つよいからだ	47 30 38	東山動物園 電車ごっこ 七夕さま	45 43 27
二学期	楽しい学校 きれいなからだ ままごと遊び	40 37 38	私のもちもの 運動会 お正月	28 32 55	近所のくらし ゆうびんごっこ 配給ごっこ	35 40 40
三学期	学校へ来る道 お母さんのお手伝い	40 45	火の用心 お店やさん 植物園	20 35 30	丈夫なからだ おひなさま 私のうち	25 30 30

算数能力表，国語能力表（各筆者省略）

理科単元例，理科単元表／音楽単元例，音楽学習目標／図工科単元例／体育科単元（各筆者省略）

一日の学習予定

一般指導要領に示された時間数との関係

時間	学習	内容
9：00	挨拶打合	健康視診 衛生指導 一日の打合
9：10	中心学習	社会科を中心として 社会的 な問題を学習する
10：40		体育 休息 遊戯
11：00	技能の練習	主として計算したり文字を習 得する（一週二時間図工）
12：00	昼食の時間	
1：00	音楽に親しむ	
1：10	自然と親しむ 時間	継続的な観察 飼育又は参観 等
1：30	勤労の時間	教室清掃 飼育 学級園の手 入等
2：00		

学年 変更 教科 原則教科	二学年			
	中心学習	勤労	図工	理科
社 会	100		39 社会	3 社会
国 語	70	70 国語		
算 数	35	35 算数		
理 科	3			
音 楽	35			
図 工	74			
体 育	35			
計	385	105	39 図工	3 理科

社会科中心単元学習案「楽しい学校」

作業単元名		楽しい学校		一年		二学期		予定時間数		40 時間					
目標		楽しい学校生活の基礎的態度習慣を養い規律正しい生活へ出発させる													
理 解	・ 注意することによって学校が 美しくなる ・ 学校には健康で安全な生活が 出来るようにいろいろの施設 があること		態 度	・ 人前に出てものおじしない ・ 友達どうし仲よくする ・ きまりにしたがう		技 能	・ 一緒に遊ぶときの作法 ・ 挨拶 ・ 道具を決まった場所におく ・ 物を大切にする								
社会科学学習活動例				各科目との関係											
				国語		算数		理科		音楽		図工		体育	
1. 持物の置場 2. 挨拶の仕方 3. 友達と仲よく遊ぶ A 遊びの絵をかく B 危険な場所をしろ 4. 教室をきれいにする（学校ごっこ） A 花をかざる B 自分達の作品を教室にはる C 掃除をする				1 2 4 7 9 10 11		12		花の観察		みんな いい子		思想画 （あそび）		よい姿勢 手の清潔	
				むすんで ひらいて		写生画 （教室の 花）									

箒・雑巾のかけ方・ごみは落とさぬ D 絵本玩具の整頓 5. 便所の使い方を正しくする A 水洗便所の使い方 B 手洗, 手の拭き方をおぼえる	15			思想画	(掃除) 折紙	規則的に 便所に行 く
--	----	--	--	-----	------------	-------------------

(註) 国語の1.話し手に注意をして集中してきく 2.最後まで注意してきく 4.学習中,遊びの途中でも説明をきく 7.会話のとき聞くべきときと話すべきときを辨えている 9.正しく明瞭に話をする 10.元気に臆せず話す 11.話をおわりまで続ける 12.遊びながら気楽に話をする 16.敬讓語を使って話せる 18.わかりやよく話す 19.大勢の前で話が出来る 15.質問をする 算数の1.一から五まで数え,よみ,かく 2.一〇まで数え,よみ,かく

精神薄弱児教育所感

1. 心理的実験調査と実際教育との二重負担(知識,時間,労力の不足)
2. 個別指導に対する指導力
3. 家庭の無関心
4. 家庭の貧困
5. 遺伝

4.3.2.2. 特殊教育連盟編『精神遅滞児教育の実際』

特殊教育連盟の成立と変遷については、定説はなかったが、筆者は「精神遅滞児教育研究連盟と特殊教育論(1998.11.)^{*7}」において明らかにしているので、その大要を述べておきたい。

4.3.1.に既述したように、文部省が1947年に開催した特殊教育教員再教育講習会の精神遅滞児教育部門は、1948年8月4日から16日まで文部省教育研修所内品川区立大崎中学校分校分教場において実施された。この講習会は、別名合宿講習会とも呼ばれているように、13名の講習生^{*7}は護国寺や研修所の寮に合宿して寝食を共にしたことから同志的気運が盛り上がっていった。そして、講習期間中に研究交流と連絡のための「精神遅滞児教育研究会」が発足した。会発足の主導者であった三木安正は、教育指導者講習(IFEL)の講師も務めていた関係から、全国各地から参加した指導主事のなかには特殊教育に関する情報交流の場を求める声が多く、これに応えるために全国的な特殊教育に関する研究交流組織「連盟」を構想した。そして、1948年12月15日づけの『精神遅滞児教育研究連盟結成趣意書^{*8}』を作成している。その趣意書によれば、結成の趣意は「各地で先駆的な仕事をはじめているおられる方々はおそらくお互いの連けいと研究資料の交換,研究発表等による相互の錬磨さと力づけを要望しておられると思います。そこで、各地の研究団体が漏れなく参加できる中央連合体を組織したい」といったものであった。研究団体の基盤は、精神遅滞児教育を主体とするが、虚弱児・肢体不自由児・難聴児・弱視児・吃音児・英才児等の教育を含むもので、これは当時の特別学級の多様な実態に反映させるために、多様な教育を包括する組織を構想したものであろう^{*9}。中央連合体の事務局は、国立教育研究所内におき、事務処理者として三木安正・木村謙二・小杉長平・杉田裕の名をあげている。そして、1949年度に全国四か所で開催された「精神遅滞児教育講習会」において先駆的に実践された「実状報告」の内容について、小杉長平・杉田裕らとともに編集して、国立教育研究所内「特殊教育連盟」編の名称を使って1949年6月に『精神遅滞児教育の実際』を刊行した。三木安正らは、本誌の印税を連盟の活動資金として運用しながら、特殊教育連盟の拡大と発展に努めている。本連盟は、1953年2月に「全日本特殊教育研究連盟」と名称を改め、全国規模の教育研究団体として改組し、2001年10月には時代の潮流に合わせるかのように「全日本特別支援教育研究連盟」と改称して今日に至っている。

ここで明らかなのは、松矢勝宏が論述している「連盟組織と名称は、[精神遅滞児教育研究会]から[精神遅滞児教育研究連盟]へ、そして、[特殊教育連盟]と変遷した」との説には裏づけの資料が無く、かつ誤認があることである。三木安正が構想した「精神遅滞児教育研究連盟趣

意書」には、組織の名称と組織を構成する教育対象範囲とは相容れない矛盾が含まれているから、「精神遅滞児」の名称は付されなかったと解釈するのが至当である。

『精神遅滞児教育の実際』の体裁は、B6版・縦組・活版印刷・ざら紙・全177ページからなっている。次に、教育実践に関わる内容を目次に従って摘記して検討する。

「はしがき（目次は「序文」）」文部省初等教育課長 坂元彦太郎

教科書なり、あるいは「学習指導要領」（コース・オブ・スタディ）に記載されている内容は、相当学年の生徒に100パーセント適正であるということが必ずしも保障されない。いわば、自分の身の丈に相應しいものを、9か年間で身につかさずすれば、それで9か年の義務教育を終了したと認めるべきだ。そのこどもの「身の丈」にあった、暖かい教育的環境をしつらえてやることである。あくまでも、一人一人に応じたその全面的な生長を目指すものでなければならない。子どものそれぞれの差異に応じて、あらゆる面を調和的に伸ばす教育は、特殊な例外的なものであってはならないのである。（pp.1-8.）

「まえがき」文部省視学官 教育研修所員 三木安正

特殊教育は、単に異常児童を救済するという趣旨で行われるものではない。特異児童の幸福と社会的位置づけを考えることによって、一般教育そのものの在り方を正道に戻すという使命をも背負われているのである。特異児童とは、それ自体には勿論、低劣なという意味はない。むしろ個人の尊重、個人差の認識、教育の機会均等という近代教育思想の流れに沿って、如何にすれば彼等を社会の成員として適切な位置を与えることが出来るかという科学的な考察に立って児童の類型を規定してもものにほかならない。（pp.1-6.）

第一章 愛はおしみなく

一 忘れられた木に花咲く 鳥取県岩美郡宇倍野村谷小学校 安本漸次

「人間本来の姿」は、自他の心のつながりである共栄にある。その立場は、他も我も共に幸福であり、共に涙する、一人の落伍者もない世界に無上の楽しみを感じることである。「真の教育」とは、個を殺すことを許さず、不平等を否定する不動の教育にある。特別学級は、1946年度一年かけて準備をして1947年4月に開設した。校長先生はじめ、先生、生徒一同の暖かい人間愛のまなざしに見守られて、彼等はすくすくと伸びて行きつつある。この児童達も、人の世に、強く大きく、生きようとする生命の芽の保持者である。その生命の芽をもつ木は、忘れられていたが特別教育により花咲く木となるのである。（pp.7-20.）

二 みかんの花咲く丘

特別学級設置の動機 京都市立生祥小学校長 増田春子

教育の機会均等の原則の立場から教育の現状を眺めるとき、「忘れられた子供」を見逃すことが出来ない。本校は、第一軍団軍政部指定の新教育実験校である。その使命のうえからも、「忘れられた子供」を救う方途を率先して講じたのである。（pp.21-22.）

学級の歩み 特別学級担任 熊谷君子

特別学級は、1948年4月開設した。子供は愛してやらなければならない。殊に特別学級の子供は「忘れられぬ子供」にしてやらなければならない。普通学級以上の愛がこの子供達に必要である。私一人の愛では足りない。全職員^の愛の中に育ち、全児童から愛されなければならない。そして父兄からも社会の人々からも。（pp.22-27.）

伸びゆく子等を覗く 普通学級教官 上村 薫

クリスマス会の「子供のど自慢」に出た文子が「みかんの花咲く丘」を見事歌ってカンカンカの鐘が三つ場内に響いた時、拍手の嵐はしばらくやまなかった。親にさえ録に口を利かない文子がである。満足そうに微笑んで壇を下りる文子の姿を迎えるK先生の眼は涙で一杯だった。（pp.27-31.）

三 愛と知と 新潟市立舟栄中学校 中村興吉

〔学級編成の経過〕新制中学の在り方について、眼の色を変え口角泡を飛ばして論議した。そのなかで、宗教的な情熱から特殊教育問題が浮かび出てきた。義務教育の名のもとに三年間、彼等にとって全く無意味な教室という枠に縛りつけることは教育的ではない。この未踏の問題に真っ正面から取り組むことにした。特別学級は、1945年5月に「三組」と命名され、生徒は61（男子40、女子21）名で学級担任は二名でスタートした。そして、休暇中に補充教育をやり一般学級へ22（男子13、女子9）名を送り、二学期から39名編成となった。二年目の4月からは、再編成により28（男子18、女子10）名の学級となった。

[学級経営の経過]

第一期（第一年目第一学期）その程度を極端に下げた学力・知識の指導を行った

第二期（第一年目二三学期）カリキュラムの変更（英語、家庭科家政・商業・工業を廃止、国語・数学の時間増加、社会科の時間を生活の時間に改組）に着手した。

第三期（第二年目）「生活による生活の指導」体型の結実（教科の統合・総合へ）、コア・カリキュラム完成の年

第四期（第三年目）卒業学年を迎え「職業選択と補導」の在り方を模索している。（pp.31-41.）

第二章 特別学級の諸形態

一 大津市膳所小学校 田附太郎（校長） 青山岩松（四年担任）

栗津信海（五年担任） 安土京二郎（六年担任）

[促進学級型特別学級] 出来ない子、劣等児を救済するために、1946年度から2,3,4年生の特殊学級を編成した。各学級から7,8名の遅進児を集めて一学級34,5名の促進学級をつくり、主として学力の補充、促進を図った。1947年9月から、京都児童院の守屋先生の指導の下に、鈴木ビネー式テストを行い、I.Q.80以下の児童により再編成した。三学級（4年：29名、5年：25名、6年25名）三担任制とした。

[経営上の諸問題]

1. 効果のあった点 (1)個性に応じた親切な指導により先生に親しみ、学校が好きになった (2)子供らしい明るさを取り戻し、伸び伸びと活動でき、一緒に野球などが楽しめるようになった (3)学友会委員、学級委員などの責任有る立場になり、しっかりしてきた
2. 懸念される点 (1)特殊学級だ阿呆学級だと見下げられやすく、劣等感を植え付ける心配がある (2)運動会、学芸会などの全校的行事に歩調を合わせていくことが困難である (3)劣等児のレッテルをはり将来に影響を与えないか (4)貧困家庭の子が多いので学用品などについて学級費から補助しなければならない (5)学級の人数が多過ぎ最劣等児が取り残される (6)学年枠をはずすことの困難さ、特殊学校用教科書がない (7)中学校に特殊学級がない。社会人すべてがこの子等を理解し、力強い手をさしのべてくれることが求められる (8)2,3,4年生あたりまで促進学級を編成し、5,6年で普通学級へ編入させることを考えている

[特殊学級主任の条件]（省略）

二 滋賀県八日市小学校 黒川 寛

[補助的・促進的学級型特別学級] 教育の指標は、人格の尊重、個性の伸暢にある。教育対象児童の3,4割は知的、身体的、或いは性格異常児と断定しうる。精神薄弱児・身体虚弱児・性格的要教護児らは、「忘れられた子ら」である。彼等の優れた点を発見し、個性を十分に伸ばしてやることが急務である。特殊学級は数年前より補助的・促進的意味を持つ学級を設置し、現在15（男子10、女子5）名の児童が在籍している。児童の知能の差異は著しく、下は到低学校教育対象にはならないが研究的意味で入れている児童、上は出来る限り一般水準まで引き上げて普通学級に編入したい児童まで各段階にわたっている。

[特殊学級の経営] 目標「朗らかな子供」指導は、学年枠をはずして個別指導により、知能に適した単純な教材を、感覚に訴え、手技的に反復練習させ、漸次程度を引き上げる様にしている。

[経営上の諸問題] 学級人数は15名を限度とする。単級複式編制で、単式学級の組織は困難である。他に、25名収容の遅進児のための「促進学級」、30名前後の虚弱児・身体欠陥児を収容する1,2学年各一学級の「養護学級」を編成しているが、「養護学級」には、多少の精神薄弱児が混じっている。（PP.49-57.）

三 富山師範附属堀川小学校 堀 ムツ 杉森外吉

[遅進児の特殊学級] 1947年、3年生28名の特殊学級を設置し、1948年4月14名編成となった。

児童の実態は、身体状況、精神的状況、家庭の状況について述べている。（pp.57-61.）

四 新潟市立第三中学校 陶山朝幸 宗像京子

[女子のみの促進学級、保護学級] 劣等児、みかけの劣等児は、二割程度存在する。特殊学級は、これらの生徒に適当な環境を与え、その能力に応じた適切な指導を行うことは、教育の機会均等であり、個人としての価値を尊んでやることであり、それによって彼女たちが人として社会活動を営めるようになり、又、遅滞している学業成績が取り戻せるよう編成した。

[編成方針] 1. 観念内容貧弱、注意散漫なもの 2. 学習能力薄弱で欲望制止の困難なもの 3. 固執傾向大

きく一般生徒と共同生活をなすのに困難なもの 4. 学習意欲低調で学業成績不振なものを選出した 90 名により二学級編成した

- ・促進学級(54 名) 学習効果の上がらない者、性格的に他生徒と共同生活をなし得ない者、知能的にみて所謂境界線級の生徒
- ・保護学級(36 名) 観念内容貧弱の者、学習能力薄弱の者、知能的にみて所謂魯鈍級の者編成後の指導促進学級・保護学級の年間の指導計画

学期	年間計画	促進学級の指導計画と方法		保護学級の指導計画と方法	
一学期	種を選び植えつけるための準備期間	個別調査、学習意欲の喚起	文部省「教科課程」により各教科内容を能力に合うように低下させ、学習意欲を喚起させ、漸次元へ復帰させた	個別調査と楽しい雰囲気育成、学校生活を楽しませる	文部省「教科課程」によらず、英数理社国等より図工 2・生活指導 2 時間を繰り入れ指導した。内容は教科書によらず、著しく低下させ、主として社会生活に必要な知識の習得
二学期	種をまいて発芽させる期間	個別指導による学習習慣づけ、効果的な学習の指導		団体の一員としての生活の自覚、学力の伸びる者に学力指導	
三学期	芽を伸ばす期間	徹底的な個別指導により個人個人に応じた実力の養成		各人の能力に応じて学習に興味をもたせる指導	

[一年間の反省] 1. 学習意欲の向上 2. 学習成績の向上 3. 楽しい学級(校)生活(保護学級の出席率は 80 から 93.2%に向上した) 4. 社会性の陶冶 5. 父兄の熱意の向上。(pp.61-73.)

五 横浜市蒔田中学校 植村慶富

[促進、補助学級型特別学級]

第一段階 教科担任制の中学校では能力差に応じる指導は困難である。田中ビネー式能検査の結果、著しい遅滞児が約 5%在籍していることが判った。中学 2 年生男子 90 名中 40 名(21%)、女子 115 名中 37 名(32%)を男女別の特殊学級に編成した

特殊学級編成後の問題

利点 1. 作業を良くして、校内の模範となった

難点 1. 男子生徒は除け者扱いされたことから粗暴の振る舞いが多くなった 2. 女生徒は特に劣等感が甚だしく、教室から外に出ず、時々泣きわめき、騒ぎ出す始末であった 3. 学級委員は、校内委員会ですら相手にされなかった 4. 人数が多すぎて、個別指導が十分出来ない 5. この級に対する教師の取扱が不十分なこと、その教師の学課を嫌悪しだした 6. 父兄の承諾を得ておかなかったことから、一部父兄の非難が生じた

第二段階 研修所の久保先生などの指導により、特殊学級を実質的なものに改組した。成績良好のものを普通学級へ返し、新たに普通学級から 10 名を加えて、三年生 24 名の男女組として発足した

利点 1. 人数が少なくなったことから個々に指導が行き届き、教師の時間と負担の軽減がはかられた 2. お互い同士で面倒をみる気運が出てきた 3. 予習復習をするようになった 4. 学会会などに出演・参加した

難点 1. 追加された 10 名が劣等感をいだき学級の中で争いを起こした 2. 教授上 24 人を 8 グループしたが、一人担任では困難になった 4. 機械的な時間割編成となり無理が生じた

第三段階 遅滞児 14 名編成とした

編成後の状況 1. 個別指導が徹底された 2. 家庭的雰囲気がつくれ、皆明朗になり、はしゃぐようになった 3. 各自が役員として働く喜びがもてる。作業も進んでやり、校内の模範となった 4. 家庭での学習も良くやり、父兄も感謝している

[今後残された問題] 1. 普通学級と特殊学級が併設される場合は、普通児が遅滞児に理解をもって愛の手をさしのべてくれるようにし向けなければならない 2. 同僚教師達は、目前の効果のみにとらわれて生徒の将来について考えないので啓蒙しなければ十分な教育が出来ない。(pp.74-81.)

六 東京都大崎中学校分校教場 小杉長平 杉田裕(省略)。(pp.81-91.)

七 特殊学級編成の諸問題 三木安正

能力別学級編成は、教師側の便宜からでなく児童のために行われなければならない。学校もあらゆる個人

差をもった児童を同時に教育出来るようになれば、特殊学級など無用になるかも知れない。能力別学級編成と特殊学級編成の問題を明確に区別しなければならない。(pp.91-98.)

第三章 特殊学級の教育

一 カリキュラム編成 名古屋市旭白壁小学校 (前出)。(pp.99-106.)

二 日記、童話、幻灯など 大津市膳所小学校 安土

[促進学級型特別学級] (1)日記指導 五十音の読み書き、必要な場面に立たせて学習を促進させる指導 (2)カルタづくり、双六 五十音の指導、分団指導・共同作業が可能、単元扱い(一月) (3)童話の取扱 仮名・漢字の特別指導 (4)紙芝居 制作・実演、話し方・聴き方の訓練 (5)幻灯 映画と異なり点画面を停止させて納得できるまで指導が可能 (6)教科課程の問題 子供の生活・興味・能力、欲求など生活前提を見極めて促進学級児童の個性に応じたカリキュラムを編成して、従来の教材中心主義のカリキュラムから生活経験カリキュラムに切り替えて同情深く根気よく見守ってやるならば、少なくともこのこれ等の促進児童の救われる面が出てくるし、将来社会に自立して行く実践的な子供に仕上げるにできると思う。(pp.106-112.)

三、学級経営の実際 新潟市舟栄中学校

[教育の内容と其の方法]

A 教科編成 生徒の能力に応じて出来る限りの線まで伸ばす。彼等の生活に必要なものを学習させる。

1. 生活指導 (ホームの時間) 2. 社会科 3. 国語 4. 数学 5. 体育 6. 音楽 (体育・音楽には感覚教育や訓練が含まれる) 7. 制作・創作 (自由工作・図画) 8. 裁縫・家政 (女子) 職業指導

B 教材と指導の方法 教材は生徒の生活の中から必要なものの興味のあるものを採る。能力や経験によって内容や形態を異にする。具体的、直観的、労作的にやり、反復練習や発表の機会を多くしてやる

(2)社会科 自分の住む社会を理解させ社会に生活するために必要な知識技能を習得させる。

社会科を中心とした Core Curriculum の方向に向かっている。

社会科単元 [冬の新潟] 要項 (pp.121-122.)

学習活動		(生活)	数学	国語	理科	図画手工	音楽	体育
1. 冬の新潟の風	北西風	東西南北の方向	縮尺 縮図	プリント 「冬の新潟の天気」	聴き方 かなの練習	地図の作成	冬の星座	体操
2. 雪	砂防林	地図の見方		プリント 「雪の伝説」	話し方 漢字の練習	自由画	ベチカ 早春	遊戯
3. 寒さ	雪	寒暖計の見方	温度計算			結晶写真	あられ (齊・独・輪・合唱)	(衛生)
	雪と交通産業	火の用心室内の換気 風邪の予防身なり	グラフの研究	プリント 「燈台と水戸教の話」	書き方 小学校国語本プリント	ストーブの燃料と もやしかた 木炭…… 火鉢……	木工	
4. 付近の冬の景色	暖房	生活の反省		一日の生活作文・プリント	綴り方	風景画	紙細工	
5. 冬の一日の生活	燈台と水戸教		時間計算			着物 冬の衣服	生活のグラフ表現	簡易楽器

[感覚教育方法の実際] (省略) (pp.112-135.)

四 教育目標の転廻 東京都大崎中学校分教場 (省略) (pp.136-143.)

五 努力表その他 東京都大崎中学校分教場 (省略) (pp.143-163.)

第四章 個人的指導記録

一 個人指導の二、三例 新潟市舟栄中学校 (省略) (pp.164-168.)

二 二つの場合 東京都大崎中学校分教場 (省略) (pp.169-173.)

あとがき 三木安正

従来の補助学級式の学校ごっこ教育では、すでに行きづまりが目の前に見えている。それではどうして、

この行きづまりを打開して、新分野を開いていくか。その第一着手は、特殊学級にせよ、普通学級にせよ、その中に置かれている精神遅滞児の行動を観察研究して、特に社会的生活能力の面で彼等を理解することと、すでに社会生活に入っている精神薄弱者の生活様式を研究することにあると思う。またもっと教育研究の能率を上げていくためには、関係者の協力が必要である。

4.3.3. 精神遅滞児教育講習会の特質

4.3.3.1. 教育の理念ないしは教育思想

教育の理念と思想を分けるにことは、それぞれの論述内容が限定されていることから困難である。それぞれの論述を整理すると以下ようになる。すなわち、「一人一人に応じた全面的な生長を目指す教育」(文部省初等教育課長坂元彦太郎)、「憲法の機会均等と教育愛、児童福祉法の児童愛、個性の最大限の発揮」(名古屋市旭白壁小学校)、「児童愛の教育」(文部省視学官三木安正)、「真の教育(不平等の否定と暖かい人間愛)」(鳥取県谷小学校)、「個人の尊重、教育機会の均等」(三木安正)、「人格の尊重、個性の伸長」(滋賀県八日市小学校)、「忘れられた子らの救済指導」(文部事務官宮部正夫)、「出来ない子、劣等児の救済」(大津市膳所小学校)、「特殊教育の意義は、単に特異児童を救済するという趣旨のみにあるのではない。特異児童の幸福と社会的位置づけを考えることによって、一般教育そのものの在り方をただすという使命を背負っている」(三木安正)である。「教育の機会均等」、「個人の尊厳」、「全面発達」といった現近代の理念と「救済」、「児童愛」、「教育愛」、「暖かい人間愛」、「個性の伸長」などの近代的思想が検討されことなく展開されている。三木安正の特殊教育観は、その萌芽形態がすでに大正期の新教育思想に基づく劣等児等の教育実践史上に表れており、市澤(2003.6.*¹⁰)は21世紀の学校教育のあり方を問う基本理念の一つであると指摘した。

4.3.3.2. 対象児または障害観

呼称も以下のように、精神遅滞児という呼称がみられないなど、概念規定など未整理のままに使用されている。すなわち、「不具」(CI&Eのアプローチ)、「特異児童」(三木安正)、「劣等児」(大津市膳所小学校)、「遅進児、精神薄弱児」(横浜市蒔田中学校)、「可憐な精神薄弱児」(宮部正夫)、「忘れられた子ら、忘れられぬ子ら(精神薄弱児・身体虚弱児・性格的要教護児)」(京都市生祥小学校)である。障害観としては、「可憐」、「忘れられた子」等の現在の状態像と「伸びゆく子ら」(京都市生祥小学校)など将来像などが使用されている。

4.3.3.3. 教育の形態

本講習会の開催の意図の一つは、戦前の「特別学級」の再興であったことから、「特殊学級」、「特別学級」、「促進学級」、「補助学級」等の他に新しい思想のもとに編成された「福祉学校(学級)」(名古屋市立旭白壁小学校)、「保護学級」(新潟市第三中学校)がある。このように、報告の多くは、分離別学形態論であるが、通常学級における指導形態も想定されている。東京都大崎中学校分教場は、単独の精神遅滞児中学校形態を計画していたと思われる。

4.3.3.4. 教育の目的ないしは教育像

教育の目的というよりは、目的の下位概念である教育の目標、指導目標が述べられている。すなわち、「社会性を養い、天賦の個性を最大限に発揮させる、社会生活に必要な最小限の基礎」

である。教育像は、「実践的な生活・独立した生活・実践的活動の人間」（名古屋市旭白壁小学校）と目標に連動した内容である。

4.3.3.5. 教育の内容・方法ないしは教育計画（カリキュラム）

「文部省教科課程（学習指導要領）による各教科の内容を生徒の能力に沿うように程度を下げて指導，教科書によらない指導，個人差を考慮した指導，徹底した個別指導」（新潟市第三中学校），「生活に必要なものを学ばせる，生活による生活のための指導，社会生活に必要な知識の習得」（新潟市舟栄中学校），「基礎学習は個別指導，生活学習は共同学習」（名古屋市旭白壁小学校），「個別指導，反復練習，各教科別指導」（新潟市舟栄中学校，横浜市蒔田中学校，大津市膳所小学校，滋賀県八日市小学校），「社会科中心单元学習」（名古屋市旭白壁小学校，新潟市舟栄中学校）と多彩である。

当時すでに，精神遅滞児学級の教育内容・方法としてコア・カリキュラムの影響による「社会科中心单元学習」の実践が試行されている。その実践例としては，名古屋旭白壁小学校は，同市の勝川プラン（勝川小学校），福沢プラン（福沢小学校）を参照していることから理解されよう（p.101.）。社会科单元指導案の様式は，教科の合科教育法・統合法の構成理論を起想させ，「生活单元学習」の原型と見なすことができる。読み書き算の基礎教科は，社会生活において実践的活動人間を育成するため最小限必要である。それを身につけさせるためには，個別指導による「反復練習」方法と「直観的・労作的・具体的学習活動としての单元学習」方法の二つの指導形態によるカリキュラムを構成している。このようなカリキュラム観は，大津市膳所小学校の「個性に応じたカリキュラム」観や「教科中心主義から生活経験カリキュラム」への移行という記述にもあらわれている。

4.4. 特殊教育研究集会

特殊教育研究集会の第一回集会は，1950年5月18日付文部省初初第193号により，盲・聾・精神薄弱教育関係者を対象に10日間日程で1950年6月から全国各地で開催された。

ここで，特殊教育研究集会開催の経緯を明らかにしておきたい。1.2.1.に既述したように，特殊教育関係教員に対する再教育講習は，1947年7月に開催された「特殊教育教員再教育講習会」が最初である。この特殊教育教員再教育講習会は，1948年度と1949年度には対象者を盲・聾教育関係者に限定して開催され，精神遅滞児教育関係者対象の講習は「精神遅滞児教育講習会」として別日程で開催された。そして，1950年度に名称を「特殊教育研究集会」として新たな構想のもとに統合され，仙台・東京・大阪・広島・福岡の五地区においてそれぞれ十日間日程で実施された。主催は，文部省と開催地区大学及び開催地区の教育委員会であり，CI&Eが賛助した。研究集会は，教育職員免許法による特殊教育関連単位認定講習の性格をもち，開催大学の公開講座として二単位が授与されることとなった。研究集会の実施の意図と方法は，基本的には小学校・幼稚園教員・中等教育研究集会に準じたものであり，参加者全体を盲・聾・精神遅滞教育の三班に分け，更にこれを初等・中等教育に区分して，合計六班のサブグループに編成した。午前中は，CI&E・文部省・大学から選任された講師または指導者による講義を中心とし，午後は班別の研究協議がおこなわれた。開催の目的・対象・開催地区・議事内容は，1.2.2.のA4.「特殊教育研究集会」の表に整理したとおり，開催年度により変遷している。1950年度と1951年度は，教職員の資質と資格の向上を意図した特殊教育教員再教育講習の性格が引

き継がれ、全国の小・中・高校及び盲・聾・養護学校の教職員 1,500 名を対象に開催されている。1952 年度には、開催意図は特殊教育教員再教育講習に新たに「特殊教育の当面する問題の解決」が加えられ、教育問題に関する研究・実践の性格を帯びるようになっている。1953 年度は、CI&E の賛助はなく、参加者に指導主事が加えられた。1954 年度には、特殊教育の指導者を養成する意図を打ちだすとともに、特殊教育全体の改善充実を図るために共同研究方式や対象者の経験・資質による「基礎的教育研究班」と「専門的教育研究班」に分けた効率的な研究運営を導入している。そして、1955 年度には、参加対象者に特殊学級経験者を加えている。このように、特殊教育研究集会の開催の性格は、開催年度によりいくつかの変遷があり、特殊学級教員養成講習会や特殊教育指導者講習会を経て、1969 年度には「特殊教育教育課程研究会」の教育内容・方法研究へと発展する経緯をたどったのである。

本節では、特殊教育研究集会における精神遅滞児教育論の特質について、1950 から 1953 年度までを一区切りとして、主に東北・北海道地区研究集会開催要項、文部省特殊教育研究集会資料及び各地区の研究集会記録等の原資料をもとに解明する。

4.4.1. 特殊教育研究集会の研究概要

4.4.1.1. 「1950 年度特殊教育研究集会」の概要

1950 年度特殊教育研究集会にかかわる史資料としては、東京都教育委員会・文部省・東京教育大学『特殊教育研究集会東京会場要項（B4 版縦書き孔版印刷 22 ページ）』、特殊教育研究連盟「特殊教育研究集会 仙台会場報告書、同 東京会場報告書」（『児童心理と精神衛生』3.pp. 55-71.1950.11.），札幌報恩学園養護学校長山下充郎『特殊教育研究集会受講ノート』（B5 便箋「パピラス便箋 No.44 煉瓦正 30 枚綴」，「テーオー便箋 LETTR PAD 東光堂製」ペン縦書計 32 枚）を使用した。

(1) 特殊教育研究集会東京会場の概要

ア 『特殊教育研究集会東京会場要項』の内容（摘記）

期日 自昭和 25 年 7 月 7 日 至 7 月 18 日

会場 東京教育大学

主催 東京都教育委員会 文部省 東京教育大学

賛助 GHQ・CIE

東京教育大学見取図（筆者省略）

特殊教育研究集会運営委員・係員名

委員長 川本宇之介（国立ろう教育学校長 東京教育大学教授）

副委員長 松野 憲治（東京教育大学 国立盲教育学校長）

委員 （主）盛岡盛久（東京都教育委員会指導主事）

石山脩平（東京教育大学教育学部長） 宮部正夫（文部省初等中等教育局文部省事務官）

他五名（筆者氏名省略）

事務委員 盛岡盛久 他十二名（筆者氏名省略）

特殊教育研究集会班別研究会

座長（盲） 三上鷹麿（山師県立盲学校長） 諏訪部信三（長野県教育委員会指導主事）

（ろう） 西成田巧（茨城県立ろう学校） 樫田 祐成（都立品川ろう学校）

（精薄） 小橋誠一（東京都目黒区原町小学校長） 遠藤隆景（横浜市子安小学校長）

杉田熊蔵（神奈川中郡秦野小学校）

指導者(盲) 高橋 悠一 (都立築地盲学校) 小長谷達吉 (国立盲教育学校)
 (ろう) 指原 修 (都立大塚ろう学校) 本多 (国立ろう教育学校)
 米田 学 (国立ろう教育学校) 宮本 英一 (国立ろう教育学校)
 林 次一 (国立ろう教育学校)
 (精薄) 外林大作 (国立教育研究所) 杉田 裕 (国立教育研究所)
 小杉長平 (青島中学校)

ディスカッションの手引き

- A. ディスカッションとはなにか
- B. 民主主義におけるディスカッションの重要性
- C. 良いディスカッションはどのような特質をもっているか
(筆者中略)
- H. どのような要素がディスカッションの形式を決定するか

イ 「特殊教育研究集会 東京会場報告書」から (pp.560-71. 摘記)

精薄小学校班

・全体報告

1. 問題 精神薄弱児とは何か
2. 経過 (各自の問題提示, 自己紹介, 6名の学級担任者の体験発表)
3. 結果 (筆者省略)
4. 現在の研究グループの要領 (筆者省略)

普通学級中に於ける精薄児の取扱い

・鑑別と編成

1. 問題設定の理由 (普通学級は種々異った傾向の児童より編成されている。その中に於いて民主化・社会化・個別化の原理により考えて精薄児, 普通児をいかに指導するか的前提として鑑別と編成について考える)
2. 精薄児の鑑別 (筆者省略)
3. グループ組織の必要性 (・教育の個別化の要求 多彩な個性, 特性に応じてその調和的発達を図る, ・学校, 学級は一つの社会集団生活である, ・以上の観点から教育の諸目的を達成するためグループングの実施の必要がある)
4. グループの編成 (基準は児童の要求によって, 可動的であること。編成の方式は, 能力別学級編成は避け, 学習の内容に応じて編成すること。児童の興味, 要求に基づくこと)
5. 精神薄弱児指導の留意点, 6. グループ編成人数, 7. 結論, 8. 解決方法の示唆, 9. その他(筆者省略)

・カリキュラムと評価について

1. 問題の意義 (精薄児の教育は, 特別学級を編成し, 特別のカリキュラムを構成して教育することが望ましい。しかし, 現状では各種の困難の条件のために普通学級で教育することが多い)
2. 結論された事項 (1. 普通学級の児童を能力別に三班に編成して, それに対応した三つのカリキュラムにより指導する, 2. これが困難の場合には, 基礎的能力の修練を図る国語・算数等は精薄児の能力に応じた個別カリキュラムにより指導し, その他は共通カリキュラムにより指導する, 3. 指導に実際にあたっては, 能力・興味・欲求・関心に応じて, 十分に考慮をはらう, 4. 次の目標を経験カリキュラムにより達成する イ. 自分の身のまわりの処置ができる, ロ. 自分を中心としたせまい地域で社会生活ができる, ハ. 生活に資する技能を身につけさせる,

3. 独自の評価項目による評価)

・精神衛生とガイダンス, ・ケーススタディの要領 (筆者省略)

・特殊教育の教師の態度

問題の意義 (学習とは, 主体と環境の相互交渉である。環境のなかで最も重要な位置を占めるのが教師である)

1. 人格の態度, 2. 技術の態度, 3. 研究の態度 (筆者省略)

・施設はどのようにすべきか (筆者省略)

特殊学級を編成する場合 1. 編成人員 補助学級は最大 15 名, 促進学級 (学業不振児) 最大 30 名, 2. 学年 (小学校) 2 ~ 5 年生 (1 年は観察が不十分, 6 年は卒業年時に普通学級での学習が望ましい), できるだけ早くが望ましい。3. 最初は促進学級を編成, 地域社会の認識と理解が深まるにつれて, 次第に補助学級に発展するというコースをとることが自然である, 4. 父兄・教員・一般児童の理解と協力が必要条件, 5. 異常児を対象とした特殊教育費の増額又は予算化に努める

精薄中学校班

一 特殊児童とはどんなものか

精神薄弱児童 feeble-minded children は, 表現が適当でないので精神遅滞児 mentally retarded children という名称が現れ, 特に中間児: 境界線級 borderlin class を正常児から区別する意味で, 知的に, 社会的に遅れているものとしている

1. 精神薄弱児は何を基準として判別するのか?

精神薄弱児は, 単一な現象としての要素を考えるのではなく, 連続体としての「知的欠陥特に知能の欠陥, 生活能力の薄弱」と考え, 社会に対する適応や安定成熟の度合い考慮すべきである

二 特殊学級の編成にはどのような問題があるか

1. 職員にはどんな問題があるのか

①教員配置 (学級数の 1.8 倍, 特殊学級は指導担当 1 と事務補助 1 の 2 名以上), ②適職員・質の確保, ③盲聾教職員と同等の待遇改善, ④理想的な資質 (科学的, 宗教家的, 技能家的, 芸術家的, 運動家的資質を併せ有し, 教育愛に燃える実行家。母や姉の立場より指導するための女教師の参加が望ましい) ⑤生徒の不安感を除去し社会からの防壁となる役目を果たす

2. 精神遅滞児には適応上どんな問題があるか (劣等感, 不安定さ)

3. 地域社会の特殊教育に対する援助はどうしたら得られるか

4. 特殊教育をより振興させるためには行政的措置を必要とするか

①生徒数と職員定数の問題 (学級数の 1.8 倍), ②施設・設備の問題, ③教育委員会等の特殊教育に対する態度と我々の要望, ④国家としての問題 (「基本的人権の尊重」, 「教育の機会均等」等の諸原則の実現), ⑤国際的な問題 (諸国の研究施設との緊密に連携して人類愛の立場に立った振興)

三 精神薄弱児の教育の目標

精神薄弱の原因の究明とその除去に努め, 薄弱児の特性から, 最低限度の身のまわりの処置と社会生活の訓練, 職業教育の徹底

四 カリキュラムの構成

まとまったカリキュラムの資料は甚だ乏しく, 今後の研究にまっところが大である

1. 生徒の生活経験を分析し生徒の興味・関心・要求・能力をつかみ指導計画の機会と資料をそこに求める
2. 身のまわりの処置, 即ち日常生活, 最小限の社会生活訓練と職業教育が主たる内容となる
3. 展開は発達段階としても考えられるが, ある程度までの経験の幅の中の変化とする
4. 一般カリキュラムとは立場が異なる。固定的なものではなく, 幅のある弾力性を有するものでなくてはならない

五 社会性及び評価

特殊学級を編成すると, その集団の中で各自の位置がきまり, 劣等感は向上への欲求と変質し, 学校生活に安定感が得られ, 再び一般社会へ戻った際は, 以前とは異なる自己意識を有し自信が与えられる

(2) 特殊教育研究集会仙台会場の概要

ア 「特殊教育研究集会 仙台会場報告書」から (pp.55-60. 摘記)

精神遅滞児班 (小学校部) 報告

- 一 精神遅滞児の概念について
- 二 精神遅滞児の鑑別について

三 特殊が級の編成について（人員は14,5名 10名位が理想，担任の待遇は特殊学校並みの2号増俸）

四 特殊児童のカリキュラムについて

1. 編成について 日常生活の指導 生活科（社会・国語・算数・理科等の各教科を含む）

情緒の指導

感覚の訓練 技能科（図工・習字・手先の感覚訓練等を含む）

手技・特技の指導

健康・運動能力の増進 保健科

2. 特殊学級指導時間の問題，3. 指導上の問題，4. 特殊児童の評価の問題（筆者省略）

五 特殊教育の施設について（担任教員の定員外配置，校内で一番良い二教室，医師・心理学者・精神病理学者等の援助，児童福祉施設との緊密な連携）

精神薄弱児班（中等部）報告

問題1 自由度の制限（ニード need 要求の問題）

問題2 精神薄弱児の学習について

結論された事項

1. 一般化，抽象化の能力が低く，殆ど不可能な場合がある
2. 思考による学習は殆ど不可能
3. 伸びる時期や理解の機会を逃さない
4. 特殊教育の場でも，教育の対象にならない手に負えない子は扱わない
5. 未分化の状態の遅滞児にとって体験は大切である
6. 個人個人，その子どもに合う処方箋をつくってやる必要がある
7. 具体的な個々の行動について反復練習が必要である

問題3 教育課程について

結論された事項

1. 戦時中の「学習空白時」をもっている
2. 討議法による学習法は，彼等に何らの解決も与えないまま終わることがある
3. 経験重視の反面，基礎能力指導が軽視されているのは遺憾である
4. 学習内容の理論的立場を重視してこれを縦とし，生徒の生活経験の要素を横軸とした何れにも偏しない教育課程の編成とその指導が肝要である
5. 生徒の基礎能力調査に基づく，その実力に即したカリキュラムの構成
6. 高校入試に束縛される。小・中・高校との関連性のあるカリキュラム構成
7. 分科された内容の相互関連が薄弱になれば，分科指導に生徒は困難を感じる。故に心理的有機的な学習指導によって学力の向上を図るべきである
8. カリキュラム構成の急激な大改造を考えなくてはいけない
9. 現職教育は必要で重視しなければならない
10. 学力についての一般社会の意見を参考にして学力向上に努める

問題4 特殊教育の施設にはどのようなものがよいか

結論された事項

1. 担任は優秀な教師一名に生徒10名
2. よりよい環境，一人あたり二坪以上
3. 施設設備の充実
4. 動植物の飼育・栽培設備

問題5 特殊教育と職業指導について

問題の意義

1. 特長を伸ばして将来の職業と結びつける
2. 精薄の別の特徴である単純で頭を使わない反復する仕事に馴れさせる
3. 勤労の習慣をつける

結論された事項

1. 単純な職業の指導（単純な熟練作業か、半熟練作業をさせること）
2. 特殊職業の指導（美容・理髪・歌手・写真撮影）
3. 農耕（園芸を含む）の指導
4. 手工業の指導

問題6 特殊学級編成について（特殊教育の指導法）

問題の意義

ハンデキャップを背負わされている児童に対しては、個人の尊重、個人差の認識、教育機会の均等という新しい教育理念において、適正な指導をなし、「社会の成員」としての位置を与えることが社会の義務であり児童の権利である（傍点は筆者）

結論された事項（筆者省略）

問題7 精神薄弱児教育のカリキュラムについて

問題の意義

精神薄弱児は知能が劣り又抽象作用が出来ない等、質的に異なった面をもっている。尚社会的、知的、情緒的、身体発達の面の均衡がとれていない。従って普通児と異なっている心理構造である。この様なことから精薄児のカリキュラムは普通のカリキュラムと全く観点をかえていかななくてはならない

結論された事項

A 基本方針

1. 3H（手に職をつけ、心ゆたかに、健康に）
2. 生活に必要なことを具体的に指導する。経験の総合・抽象・新経験への応用は期待できない故に必要な行動を徹底的に指導する
3. 高度に個別化された生活カリキュラムでなければならない
4. 作業飼育栽培等情意的指導内容が重視されなければならない
5. 芸能的指導内容の重視により情操、社会性の育成が重視されなければならない

B カリキュラム全体計画

1. 小学校において中心となるもの（・日常生活の処理、・各自の能力を高度に伸ばす、・社会性を育てる）
2. 中学校において中心となるもの（・職業教育、・社会性を育てる）

C 具体的内容

1. 教科

{	個別カリキュラム	{	個々人の興味・能力に即した生活の流れにのった
	生活カリキュラムが望ましい		
	グループ別カリキュラム（共通）		
- 芸能部面の重視
2. 作業（グループ、個人）
 - 固定作業（清掃、畠、花壇の世話、動物の世話等）
 - 臨時作業（教室の模様替え、花壇の設置）
3. 生活指導
 - 日常生活における自分の身のまわりの処理
 - 周囲の人々とのある程度の変換協同
4. 職業指導
 - 個人の特性に即した職業についての基礎の指導より始めて、卒業までに一定の職業に就けるようにする
5. ホームルーム
 - 一日の計画を立てる。生活反省の話し合い、個別指導日誌
6. 特別教育活動
 - 全校的な遠足・学芸会・体育会・クラブ活動等に出来るだけ参加させる

山下充郎の受講ノートには、講義内容（講義題・講師名・講義日等）は記されていない。整理上見出し番号を附したほか、一部メモ書きの箇所は筆者が文章化した〈括弧内〉。

イ 山下充郎「東北・北海道地区特殊教育研究集会受講ノート」から

開催期日 昭和 25 年 6 月 18 日～27 日の 10 日間

開催地・大学 仙台市・東北大学

研究班 盲教育班・聾教育班・精神遅滞児教育の三班

講師 文部省 木宮乾峰 宮部正夫 井村行男 小宮山栄一 北原一敏 猪股鹿弥

CIE ホーリングス・ヘッド オズボン ミス・アンブローズ ユアーズ ジャドリ

開催大学専門家

日程 6/16 4 時 12 分札幌発 同行者 4 名(菊池, 堀井, 衣笠, 山下) 6/17 仙台着 1 時 50 分 県立ろう
学校寄宿舎に泊する。同宿者(斉藤, 岩田-滝川, 小野木-浦河, 菊池, 田中, 堀井, 山下) 6/18
晩顔合わせ会 集まるもの 12 名(菊池, 堀井, 衣笠, 岩田, 小野木, 斉藤, 田中, 黒木, 中藤, 橋本,
藤巻, 山下) 6/19 第 2 日目 6/20 3 日目 後半 施設と学校に分かれる 6.21 藤崎デパート
4 階で中尊寺宝物展示会 6/22 あそび学習作業の一元化 6/23 北海道班全部の懇親会 6/24
学校法規, 児童福祉法の講義 6/25 修養学園見学 昼まで亀亭園 修道院 ラサール養護施設見学
6/26 ユアーズ氏評価についての講義 午後レポート 6/27 発表劇 客観テスト 閉講式

1. 特殊教育の施設

特殊学級の性格 学級編成には, 知的能力より社会性を主とすべきである。〈能力は〉低いながらもまと
まった一つの集団であるから, 同じような仲間の内に置いてやれば自分らの世界を見え出す〈ことができ
る〉

普通学級での遅滞児の問題 居残りさせて勉強させるのはだめである。遊んでやるのはよい。何か役割
を与えてやること

2. 特殊教育の内容方法

特殊教育のカリキュラムは, 個人カリキュラムではない。学校教育は, 学習集団の教育作用を基礎とし
ている。カリキュラムの中心をなすものは, その集団に対してどのような教育的雰囲気をつくり, その中
でバラバラな方向をもつ子供らをどのような方向に向け, 将来の生活設計をいかに考えるかということであ
る。学校での模式的学習が実生活における問題解決にどれだけ役立つか, 遅滞児の場合「学校ごっこ」
は役に立たない。学校ごっこと実生活との結びつけを見え出す〈ことか〉生活教育〈である〉。学校教育の
枠内で, できるだけ現実度の高い生活教育(ができるかが問われるのであり), 単なる学習ごっこではだめ
である

3. 生活教育

彼等自身が相応の社会生活をおこなっていくために必要な方法を学ぶこと〈である〉。家庭は, 過保護に
なりやすく, 施設は無刺激〈である〉。〈社会生活に必要な内容と方法は次のようなことである〉

- (1) 個人的生活の基本 〈身のまわりの処理, 基本的習慣, 食事, 睡眠, 排便, 着衣, 清潔, 簡単な飼育・
栽培・工作, 無為な時間を無くする, 過剰なエネルギーの処理〉
- (2) 人間関係の理解 (自分の能力の限界を知り, 他人の恩恵に感謝〈する〉)。近所とのつきあい, 日常の買
い物 〈ができる〉)

社会的に適応の仕方を学習していくことが社会化である。〈そのためには,〉朝から晩まで生活に必要な
事柄, 生計を立てる職業についての修業, 生活を豊かにする音楽絵画等, 現実度の高い環境を構成して社
会生活を学ばせること〈である〉。社会生活を学ぶことによって個人生活も豊かになる

4. 読み書き算数の教育

コア学習とは別に「読み書き算数」の練習が必要〈であり, 効果的な指導には〉遊戯化や教材教具の工
夫 〈が大切になる〉。言葉・文字・数の指導には, 集団の力を利用し, 対人関係を調整して, そうしたもの
の必要な場面を作るのが大切である

5. 職業教育

〈職業教育としては,〉職業に関する技能知識の教育は第二の問題である。高度の技能知識は必要としない。
〈けれども,〉飼育・栽培・木工・工作などの「おままごと教育」であってはいけない。特殊な才能〈をも
つ精神遅滞児は,〉極めてまれである〈し, あっても〉生活に無関係〈なものである〉

- (1) 遅滞児の職業教育は, 職業生活教育でなければならない。具体的な労作教育を通して, 〈次のようなこ
とを身につけることである〉

同僚上司とのつきあい、人に好感を与える返事を良くする、職場の規律を守る、骨惜しみをしない、進んで人のために奉仕する、職場の雰囲気になじむ、喜んで手足を働かせる、消費生活の面での生活的規正、無駄遣いをしない、劣等感の克服、能力は劣っていても不正はしない

- (2) 社会生活能力を考慮しなければならない。中学程度では、小学校4、5年級である。18歳乃至は20歳位の時期〈高等学校時代〉は、職業教育の緒に就く最も適切な時期〈であるから〉、具体的職場教育〈をおこなう〉

6. 特殊教育

特殊教育は、特殊な教育ではなく教育全般の中の一分野として位置づけられる。近來の考え方では、教育の目標として「それぞれの児童の能力に応じて、その力を伸ばし、その個人が幸福に生活できると共に、社会の発展に対して寄与し得る様な人間をつくる」〈が普及している〉

特殊性とは、1.機能的欠陥の保障、2.医療との協力、3.異常児心理の理解〈のことである〉。精神薄弱児の精神機能の薄弱さは、量的差異であるが、質的な差異をもたらすか〈どうかは検討課題である〉。

特殊教育は、異常児の救済ではない。異常児に低劣という意味はない。〈特殊教育の理念は、〉個人の尊重、個人差の認識、教育の機会の均等という近代教育の思想の流れに沿って、いかにすれば、彼等を社会の成員として適切な位置を与えることができるかという事にある。

学級編成について 〈知能〉程度 〈は、IQ〉 50～75、〈人〉数 〈は〉 15 〈名〉
カリキュラムは、身のまわり〈の処理を身につける内容〉とせまい分野で習熟させる社会的職業的教育〈を主とする〉

4.4.1.2. 「1951年度特殊教育研究集会」の概要

1951年度特殊教育研究集会に関しては、文部省の西野間の資料「昭和二十六年度特殊教育研究集会について」（『初等教育資料』12.pp.35-36.1951.5.）・「昭和二十六年度特殊教育研究集会後記」（『初等教育資料』21.p.36.1952.2.），川村正男（網走市網走小学校特別学級担任）の資料『1951.8.21.－8.30. 東北・北海道地区特殊教育研究集会聴講レポート』，木元綱三郎（美唄市美唄栄小学校特別学級担任）・杉本正一（新得町新得小学校特別学級担任）・川村正男（網走市網走小学校特別学級担任）・滝止士（琴似町琴似小学校特別学級担任）の資料『東北・北海道地区（昭和26年度）1951.8.21.－8.30. 仙台市 特殊教育研究集会に於けるG班——幼小校部特殊教育学校（学級）精神遅滞——の班別研究報告』，山下充郎『特殊教育研究集会受講ノート』がある。これらの史資料から、1951年度の研究集会の全容にせまるよう描き出すことにする。

この研究集会の紹介記事は、文部省の西野間の名でその概要が記載されているので、次に要点を転記する。

(1) 「昭和二十六年度特殊教育研究集会について」

「1951年度特殊教育研究集会開催要項」

本年度も昨年度の五会場において五月下旬から実施されることになったので以下其の大略を簡単に記する

一 実施上の方針

地方の自主性を尊重し、文部省としては昨年度に比し最小限の要項を示すに止め集会の企画運営については、各地方の実情に即した計画の立案されるよう、各会場共通の資料を提出し協議に應ずることとした

二 経費の各府県分担

会場が毎年同一である関係上、会場県のみが経費の金額負担の不合理が考えられるので、その地区の各府県が各各分担されることを希望し、細部は地区別企画委員会の協議によることとした

三 実施要項

(一) 主催 文部省、会場都府県教育委員会及び開催市、五大学（東北・東京教育・大阪学芸・広島・福岡学芸）

(二) 期間 十日間

(三) 地区編成と会場都府県

ブロック別	会場	参加地方
1 北海道東北	宮城	北海道・福島・宮城・岩手・ 岩手・青森・秋田・山形・新潟
2～5 (筆者省略)		

(四) 実施期日案

実施期日
八月二十一日 (火)～八月三十日 (木)

(四) 参加会員及び選定基準

集会の参加者は、特殊学校・特殊学級の教員を優先するが一般の小学校・中学校の教諭等でも、精神薄弱、性格異常、身体虚弱、肢体不自由、言語障害等の児童生徒に関する教育に関心ある人々の参加を希望する。それ以外にも保健所、教護院、療育施設、児童福祉司、少年鑑別所等の職員にも参加してもらう予定である。参加人数は、各府県の経済状況等から参加希望通り参加し難いかも知れないが、特殊教育の現状と重要性からその認識を深めるためにできるだけ多数の参加を希望する。尚、本省主催の研究集会には未経験者を優先して選出し参加されることを希望する。

(五) 班別編成

講義等は、小学部・中学部班に二分しておこなう。班別研究は、盲・弱視、ろう・難聴、精神遅滞、普通学級における特殊生徒により構成する

(六) 講義 できるだけ会員の希望をもとにして、問題の解決に役立つ講義にする

(七) 実演授業 一日日程から日数を増やす

(八) 日程の内容

取り上げられる項目 ・講義及び質疑応答 ・実演授業及びその説明や評価 ・班別研究 ・特定問題の討議 (要望または研究の経過に伴って生じた特定問題) ・レクリエーション ・地域見学 (但し完全な計画が立案される場合のみ実施可能) ・その他

四 地区別企画委員会

研究会のすべての企画は、各地区の企画委員会で目下進捗中である。本省は、各地区の変化のある案の作成を期待しているので、各府県の意図を十分に盛られるよう協力されたい

同じく文部省の西野間は、研究集会のまとめと反省として「特殊教育研究集会後記」を掲載しているので、そのなかから全国の開催状況と主な研究内容について、次に摘記する。

(2) 「昭和二十六年度特殊教育研究集会後記」より

一 本省主催の小学校・幼稚園、中等教育研究集会と比較して、簡単に言え尽くせない複雑な点が少なかった

二 福岡や仙台会場は、夏期休暇を利用して小学校の校舎を当てたので好都合であった

三 参加人員は総計約二千人、一会場約四百人 (内開催県が約半数)

四 班別及びその研究問題 地方の自主性の趣旨が生かされた。研究班は、盲及び弱視、聾及び難聴、精神薄弱の三者は前会場で構成した。その他、精神薄弱特殊学級班、肢体不自由班、性格異常班、事例研究班など昨年にみられない班が構成され、現在の特殊教育が広範囲の問題を含んできた一面も伺えた。

班別研究の問題の一部

1. 普通学校の特殊学級取扱班 (小学部)

①特殊児童の識別と事例研究 (広島)、②特殊児童指導の機会と具体的方法 (広島)、③特殊児童のためのカリキュラム (広島)、④個人差に即した能力別指導 (広島)、⑤普通学校における特殊児童の取扱をどうしたらよいか (仙台・福岡)、⑥精神遅滞児の鑑別と学級編成 (大阪)、⑦精神遅滞児のカリキュラム (大阪)、⑧精神遅滞児の指導上の問題 (大阪)、⑨望ましい学習環境の施設 (大阪)、⑩学習不振児に対する学習指導の効果的方法はどうしたらよいか (福岡)、⑪社会的・情緒的不適応児に対する指導の効果的方法 (福岡)、⑫精神遅滞児の学習のための教材と教具 (その事例と使用法) (東京)、⑬特殊学級においてはどのような調整が必要か (東京)、⑭その他 (省略)

2. 肢体不自由班 (筆者省略)

五 実演授業及び実演授業校 昨年度は会期中一日間であったが、今年度は三日間充当した。事前指導は、

各市の指導主事がつきっきりで懇切周到な指導を継続された会場があって、望ましいことである

- 六 講義や劇化された研究方法などの工夫が課題である。戦後この特殊教育がいよいよ重要性が強調される事実にもかんがみ、其の振興の期待される方法を考慮して昭和 27 年度の計画を立案したい。

川村正男は、1951 年度の東北・北海道地区特殊教育研修会に参加した。川村は、初日の日程とアンブローズとホーリングス・ヘッドの講義内容について、罫紙（北海ノート社納日本標準規格 B5 版『陸軍』）にメモしている。山下充郎は、『特殊教育研修会受講ノート』に仙台への旅程と集会の日程を記している。山下の日程メモと川村の講義の要点とを二つ合わせて、次に摘記する。

(3) 川村正男「東北・北海道地区特殊教育研究集会聴講レポート」、山下充郎「特殊教育研修会受講ノート」より

1. 集会の概要 主催 文部省・東北大学・宮城県教育委員会・仙台市教育委員会、賛助 CIE
会場 仙台市連坊小路小学校、宮城県盲・ろう学校、仙台市東華中学校、仙台市六郷小学校、槻木町槻木小学校
参加者 四百名

2. 旅程・日程

8/20 8 時 8 分仙台着

8/21 第一日目

開会式挨拶（文部省初等教育課長大島、東北大学高橋学長、仙台市、東北民間情報局、宮城県知事、仙台市長）

日程説明 初等部「班別研究のあり方」アンブローズ、「身体障害について」ホーリング・ヘッド、班別研究、オリエンテーション、報告書のこと、単位附与のこと、四時より班別研究の司会者打合せ

北海道班連絡会 道教委佐藤英夫

・旅費の件（日当宿泊七百円 後日支払う） ・世話係（連絡委員）長町組（市丸）、盲? 学校（新野先生）、森重組（杉本先生）

「かつら学級の経営」を読む（筆者註）山下充郎は、網走小学校川村正男の発表資料を読んだの意であろう）

8/22 講義ばかり四つ 8/24 大概村行き 8/26 亀亭園見学 8/27 正木正さんの講義 少年院見学 8/28 森重に宿泊しているもの一同の懇親会あり（本郷一啓明、菅原一みかは、入江一美深、石崎一登別、古田一静内、田中一北見、滝一琴似、杉本一新得、大谷木一富ヶ岡、山下計 10 名） 8/29 大谷木さん遅くまでかかってレポート書き、山下は 1 時 くまで、滝さんと話す 8/30 報告会、閉講式

3. 「班別研究について」アンブローズ女史

人間は一人一人「人権の平等」の権利を持っている。機会均等とは、個々の能力に応じて学習することである。不幸な子どもであっても、社会に出てから、自分の職場に立って、生活していけるだけの機会がある。そのためには、学習の門を開いて、できるだけ普通の児童が経験することをそのまま授けてやりたい。

皆さんの研究問題は、問題の内容を具体的にはっきりつかんで、その問題を中心に研究してください。図書館を利用し、リーダーに呼びかけ、仲間同士での知識経験を交換し、もちよった資料を中心に考えることが大切です。問題を解決するのに必要な施設を見学することも良いと思う。

勉強のテクニックの一つとしては、読んだり書いたりすることです。常に、子ども中心に考え指導してください。

実地授業の評価では、①子どもは何を学び取ったのかを明らかにする。②それから、どのような資料・教材を使ったのか、その適否について評価してください。③また、児童たちはその場で安定感をもっていたか、認められたか、指導の機会が与えられていたかを考えてみてください。決して、その実地授業の評

価には教育理論などというものを取り上げて欲しくない。それは他の時間にやって欲しい。

4. 「身体障碍について」 ホーリングス・ヘッド女史（筆者省略）

北海道の精神遅滞児の特別学級担任となった木元網三郎ら四名は、幼稚園・小学校部特殊学校（学級）精神遅滞 G 班で班別研究を行い、その報告書としてまとめたものと思われる。報告書は、B 4 班の更紙に横書き孔版印刷した全 10 ページからなるもので、発行は琴似小学校となっている。専門用語など未消化のまま使用されているものの、1951 年当時、特別学級を開設当初の教師達の報告書として貴重であることから、その内容を次に摘記する。

(4) 「特殊教育研究集会に於ける G 班の班別研究報告」

1. 精神遅滞児を鑑別しこれをいかに研究するか G 班の 1 （第一小班の意か）

◎この子は精神薄弱児ではないだろうか（第一段階）

(1) 学習の場において (2) 行動を通じて (3) 身体の状態（各内容筆者省略）

◎この児童の生活歴はどうであるか（第二段階）

(1) 児童に関する履歴 (2) 家庭状況及び家族の履歴（各内容筆者省略）

◎その児童とどのように面接し、その児童をどのように観察するか

(1) 知能テストにはどんなものがあるか (2) 実施と結果（各内容筆者省略）

◎この児童の学力はどのようにして知るか

(1) 調査のねらい (2) 学力調査の種類と方法（各内容筆者省略）

◎その児童の性格適応性を知るにはどうしたらよいか

◎結び

以上の過程を通じ全体的・総合的に診断され、指導方針により、教育活動に移っていく。真の教育は、鑑別と指導とが繰り返されて、その児童の全体的な人格の向上発展を念願するものである。この原理は、普通児の指導においても強調するべきことなのであるが、問題を有する児童には殊更に必要である。

記録様式 新得小学校

「生活歴に於ける家庭状況調」、「生活歴に於ける発育・健康調」（B 4 に左右二面 内容筆者省略）

2. 特殊学級を構成するには、どのような条件を必要とし、どのような考慮がなされなければならないか G 班第二小班

(1) 特殊学級編成の手順はいかにすべきや

ア 学校経営の立場から（校長の積極性、学習指導方法の研究、実績により証明する）

イ 全職員の理解（職員会での徹底的討議）

ウ 父兄の承認を得る

エ 開設前に予備訓練をする（一学期間一週二日約二時間、グループ的訓練と簇が必要）

オ 社会的施設を利用する（児童委員、児童福祉司、児童相談所、警察との連絡、新聞、ラジオに連絡）

(2) 特殊学級を構成するには、どんな考慮がいるか

ア 構成の基準（IQ.50-75 で集団生活できるもの、学業遅滞・学力にむらのあるもの、体力・既習の量・学習進歩の将来性）

イ 人数（15 名、程度が高い場合は 18-20 名）

ウ 学級の組織（促進学級は、単級が望ましいが 2,3 学年の複式でも良い。補助学級は、学年を問わず収容する）

エ 始期（早ければよい。2 年生位から）

オ グループ編成（急激に、しばしばの変更はいけない。適応性の程度・性格・身体条件・興味の程度・学習能力等によって考慮する）

(3) 教師はどのような条件を必要とするか

ア 教師としての必要な条件（人格パーソナリティ 特殊児童への関心・暖かい理解と深い愛情の持ち主、健康・明朗・奉仕的、注意深い観察力と指導力、教師や児童からの信頼性、特殊学級担任として

の信念と誇り・気長な指導態度)

イ 如何なる知識及び経験の持主でなければならないか (心理・発達心理を研究しその知識を有する, 健康についての十分な知識, 多くの事例研究をもっている, 普通学級担任の経験を持ち特殊学級の実習を経たもの)

ウ 如何なる技能を必要とするか (図工・音楽の芸術的知識及び技能の持主)

エ 教師の待遇 (教育行政官は特殊学級の仕事を理解していること, 盲聾学校同様普通教員より二号俸増俸)

(4) 特殊学級を経営するための施設並びに経費はどうあるべきか

ア 設備の問題 (教室は校内で最も静かで通風・採光の良い場所, 学習室・調査室・食堂・手洗所・保養室)

イ 経費の問題 (アメリカでは普通学級の1.5倍, 経費の裏づけが必要, 大幅の補助と義務教育の立場から法的基準による助成金の交付, 教員の研究費)

(5) 学校職員児童の協力はどうかあるべきか (筆者省略)

(6) 保護者の啓蒙を如何にしたらいいか (筆者省略)

(7) 地域社会の協力はいかにあるべきか (特殊教育研究会の設置, 他は筆者省略)

3. 特殊学級 (学校) のプログラムにはどんな考慮が必要か G 班第三小班

(1) 想定 (学級人数 15 名, 学年混合学級, IQ. 50-75, 担任 1 名, 多種プログラムの中から適当なカリキュラムを選んで研究する)

(2) 教育の目標としてどんなことがあるか (普通児童の目標と異なるものではない。ハンデキャップ・生活環境・生活様式の特徴から次の様な点が強調されなければならない)

ア 特殊な或はその子の有する特徴的な才能を培う教育

イ 健康であり, 職業上・経済生活上できるだけ自立出来るような教育

ウ 社会の一員として実践的な方面に生きるようにする教育

(3) 精神遅滞児のためのカリキュラムのもつべき諸要素はなにか

ア 成功の喜びが持てる, 学級の子どもが全員参加できる幅のある内容

イ 子どもが自由に解決できる道を選択できるよう課題を撰べる融通性をもつ

ウ 子どもの変化に応じて修正変更が容易

エ 精神衛生・健康保健上治療復元的な点が配慮されていること

(4) カリキュラム設定上の手順にどんなことがあるか

教科を基準とした系統的学習内容を頭に入れて, 児童が解決を必要とする生活問題を取り上げ, 又は予想して単元を設定し, その単元で予想される学習指導の展開を計画しなければならない。

情緒的な面, 精神年齢, 身体的条件, 既習経験範囲等を考慮して, 個人にふさわしい内容が選べるようにしておく。社会的要求の最低基準を前提として, 現在何をなし得るか, 将来何をなし得るか, 現在与え得る生活経験は何かを常に考慮しなければならない

(5) 学習目標設定基準要素表 (精神遅滞児に予想される到達点, 学力の目標)

経験領域	教科	学習目標設定基準要素表 (内容筆者省略)
道(用)具学習	国語	聞くこと (1.人の話を注意して聞こうとする 2.話と絵を結びつける)
	算数	かぞえ, よみ, かき方 (1.すうじのよみかき 012345, 2.すうかんじのよみかき 一二三四五)
問題解決学習	社会	1.人と接することをはずかしがらない, 2.身のまわりのことを自分でする
	理科	1.色々な動物の名前がわかる, 2.役に立つ動物の使い方がわかる
創造表現学習	音楽	1.札の和音に注意する, 2.合図によって立唱・座唱の姿勢がとれる
	図工	1.描くことに興味をもつ, 2.遊びのようすを思い出して描く
	家庭	1.簡単な運針ができる, 2.簡単な基礎縫ができる
健康学習	健康体育	1.戸外運動に興味をもつ, 2.簡単な徒手体操ができる

◎次のことがらは、職業的基礎として特に重視しなければならない

- (1. やさしい用事がたせる, 2. 来客の取次ぎができる, 3. 持ち物のしまつができる, 4. 留守番ができる, 5. はきものの整理や簡単な手入れができる, …, 10. 簡単なおつかいができる, 15. 荷物をこはぶこができる, …, 20. 簡単な木工や金工ができる, 23. 牛馬に馴れ扱うことができるようになる)

(6) 日課表作成に当たって如何なる考慮がはらわなければならないか

ア 児童の経験の釣り合いがとれる学習日課, イ 道具学習の題材は日常のあそびの中から選択し, 基礎的な内容は遊びの形で反復練習できる題材がよい, ウ 長期間毎日一定の時刻に学習する予定がよい, エ 道具学習は段階を細かく区切り, 児童の段階に合わせてグループや個人別の過程を組み合わせるようにする, オ 知的学習は午前中にする, カ 一日の日課の中に熟練の時間を用意する, キ 日課の終わりに「今日一日が楽しくらしてあった」と感じさせるような計画が望ましい

(7) 指導にあたってはどんな点に留意すればよいか

ア 常に児童の実態を見つめながら指導しその発展をたすける, イ 社会的適応に注意を払い安定感を養う, ウ 学級内で各自が適した位置をもつように導く, エ 日常生活の必要な最小限の能力(基礎的習慣の自立, 文字及び簡単な計算, 常識)を身につけさせる, オ 単元目標は, 限られた目的・到達目標を考え, 成し遂げた喜びを味わわす, カ 単元は具体化し作業を多くして行動体験を通じて学ばせる, キ 将来自立の基礎となる職業的能力を発見助長する, ク 劇化・動作化等あらゆる身体感覚機能に訴えて反復練習の方法を工夫する, ケ 視聴覚教具の活用, コ 健康勤勉について習慣化するまで努力する(よい姿勢, 身体的適応動作, 健康の習慣), サ 欠点をあげることより長所を認めてやる, シ 家庭との連絡を密にして, 温かい協力体制をつくる, ス 学習の好結果を急速に望まずに進む

「日課表の例」

日課表(例一)		
時間	学習	学童の生活内容
8:40	準備	・朝の清掃, 挨拶, 昨日の家庭生活反省話 ・楽しい学級の歌歌唱1,2番, 今日一日の生活についての話し合い(言語動作, 態度, 同情親切)
9:05	道具教材	・生活反省記録 国語 1 指導… 一斉, グループ, 個別 算数 2 研究… 自習, 共同, 全体
10:00	ラジオ	音楽 童話等 聴取と話し合い
10:30	レクリエーション	・ラジオ体操 ・ソフトボール ・ドッチボール ・マリつき ・なわとび ・おにごっこ ・かごめ ・わなげ ・だるまおとし
11:00	道具教材	国語 算数(主として研究, 教師は観察記録整理)
11:20	家庭	休息, 健康, 衛生(台所の整理)家事手伝針の使い方 ボタンつけ 雑巾づくり 編物, 洗濯
12:00	図工	自由画 粘土細工 紙細工
	食事	食事に対する作法 給食についての知識
	レクリエーション	ラジオ体操 自由あそび
1:00	作業	校内外の清掃 畑作物の手入れ(言語動作態度責任 協力的な勤務後始末)
1:30	経験表現	花, 野菜, 果実しらべ, 木琴, オルガン, 其の他
2:00	レクリエーション	紙芝居 幻灯 童話 遊戯
2:30		楽しい学級の歌歌唱3番(下校の歌) 下校

日課表(例二)		
時刻	学習	月 火 水 木 金 土 内容
8:30	じゅんぴ	・朝の挨拶, 個人的話し合い ・朝の清掃 ・仕事の話 ・話し合い, 計画-準備
10:00	しごと	(中心学習)・社会科中心として社会的な問題を学習する一活動-反省-身につける
	あそび	休息 遊戯 ・休息場 遊技場
	おけいこ	(技能の練習) ・算数の計算, ・国語の読み書き, ・理科, ・音楽, ・図工, ・体育
12:00	しょくじ	・食事の衛生(食前後) ・食事の作法, 食事の準備・食事のあとかたづけ・童話, レコード鑑賞
1:00	なかよし	(楽しい時間の工夫) ・紙しばい, 人形劇, 幻灯・音楽会 話会 ・継続観察, 日記指導 ・帰りの清掃, 学園手入れ・動物の世話

(8) 昭和26年度北海道ブロック小学校・幼稚園研究集会 班別研究の報告 精神遅滞児の教育抜粋(筆者省略)

4.4.1.3. 「1952年度特殊教育研究集会」の概要

1952年度の特種教育研究集会に関しては、文部省・広島大学・広島県教育委員会・広島市教育委員会『中国四国地区特殊教育研究集会実施要項』と山下充郎『特殊教育研究集会受講ノート』により概括する。前者の資料では、他地区との比較資料として、集会の日程と講義項目について概観し、後者の資料からは講義内容を素描する。

(1) 1952年度「中国四国地区特殊教育研究集会実施要項」より

会期 自昭和二十七年九月十五日（月）至同九月二十日（土）六日間

会場 広島大学 東雲分校

主催 文部省・広島大学・広島県教育委員会・広島市教育委員会

後援 岡山・島根・愛媛・香川・徳島・高知各県教育委員会，広島県

一 日程案

	9:00	10:00	11:00	12:00	1:00	2:00	3:00	4:00	5:00
期日	9月14日	日							
第一日	9月15日	月	受付	開会式	班別研究	昼食	講義（一）	班別研究	集団聴力
第二日	9月16日	火	講義（二）		レク	々	班別研究	判定器実演	テストマシン
第三日	9月17日	水	授業説明 と協議	実演 授業	授業研究会	々	班別研究		テストマシン
第四日	9月18日	木	講義（三）		レク	々	班別研究	研究発表	
第五日	9月19日	金	授業説明 と協議	実演 授業	授業研究会	々	班別研究		テストマシン
第六日	9月18日	土	講義（四）	報告会	閉会式				

註）一 「レク」はレクリエーションの略。「テストマシン」はテストマシン研究の略で聾班のみ対象

二 講義内容と会場（会場は筆者省略）

- 講義（一）は
1. 聾児の生理とその教育（大山信郎東京教育大学教授）
 2. ろう児の生理とその教育（藤田馨東京教育大学講師）
 3. 精ち児の鑑別とその指導（杉田裕東京教育大学講師）
 4. 身体虚弱児及び身体障害児の保健衛生（文部省新井英夫保健課長）
 5. 性格異常児の診断とその指導（近藤敏行広島大学助教授）
- 講義（二）は
6. 別教育活動について（佐藤正夫広島大学助教授）
 7. 職業指導について（石堂広島大学助教授）
 8. 視聴覚教育の原理と指導法（新堀通也広島大学助教授）
 9. 能力差に應ずる学習指導法（上代晃広島大学助教授）
 10. 事例研究，同デモンストレーション（古浦一郎広島大学助教授，杉田次郎広島中央児童相談所長）
- 講義（三）は 11. 精神衛生（小沼十穂広島医科大学教授）
- 講義（四）は 12. 自立後の日本教育

二～五（筆者省略）

六 研究班および研究問題（盲，聾の四班筆者省略）

5. 特別学級精ち班（1. 精ち児の鑑別と構成をどのようにしたらよいか，2. 精ち児にたいしてどのようなカリキュラムを用意するのが望ましいか）（筆者註）「精ち児」とは精遅児，即ち精神遅滞児の意と思われる）
6. 特別学級身体障害班（筆者省略）
7. 普通学級学業不振小学校班（1. 学業不振児の原因究明方法にはどんなものがあるか，2. 国語。算数の不振児を向上せしめる有効で能率的な指導方法にはどんなものがあるか）
8. 普通学級学業不振中学・高校班（1. 学業不振生徒の特別指導をどのように進めたらよいか，2. 能力別グループ学習の指導を有効ならしめるにはどうしたらよいか）

9. 普通学級性格異常小学班 (1. 性格異常児の鑑別と原因の究明はどうしたらよいか, 2. 社会不適応児童の有効でしかも具体的方法にはどんなものがあるか)
10. 普通学級性格異常中学・高校班 (1. 性格異常生徒指導の有効でしかも手近な具体的方法にはどんなものがあるか, 2. 問題行動生徒の指導上社会との協力はどのようにしたらよいか)
- 七, 八 (筆者省略)

山下は、1950 年度から連続三回研究集会に参加して便箋に受講メモをとっている。しかし、講義題、各班別研究の課題、班別研究構成者名などを明記したものは少なく、メモから講義内容や班別研究の全体は推測されるが、講義者が述べたであろう結論的内容などは読みとれない。従って、便箋 22 枚に記録されたメモの中から比較的内容が明らかなものを取り上げて次に摘記する。メモに筆者が加筆した箇所は、〈括弧内〉で示した。

(2) 山下充郎「特殊教育研究集会受講ノート」から

昭和 27 年 11 月 10 日〈から〉6 日間、福島市〈で開催された〉特殊教育研究集会〈に〉山下教諭〈は〉出席〈した〉

11 月 10 日自午前 10 時 30 分至 12 時 10 分

講演「教育一般 日本教育の課題」東京教育大学教授 山田栄先生

日本独自の民主主義の推進、現下の教育上の問題 (教育制度上の問題, 社会科の系統的指導, 基礎学力低下と教育方法の問題), 道德教育 (家族道德から市民・公民道德へ, そして民主的生活道德までの掘り下げ, 道德教育のカリキュラム)

11 月 10 日午後 班別研究第 5 班〈になる〉。自己紹介〈があり〉, それぞれ研究テーマの確認がなされた。〈研究テーマとして話し合ったことは〉, 研究法の検討, 地域社会の理解の方法, 性格異常児について, 適正の発見と職業指導, 性格検査, てんかん, 職業指導, 普通学級との関係等である

11 月 11 日自午前 9 時 5 分至午前 10 時 5 分 講演「特殊教育と心理学」東北大学教授 松本金壽先生
アペロン野生児などの症例の紹介

11 月 11 日自午前 10 時至午前 講演「遅進児の心理と指導」福島大学教授 田口孝之先生

1. 精神薄弱児の智能, 2. 精神薄弱児と社会的压力, 3. 精神薄弱児の心理, 4. 仮性精神薄弱, 5. 精神薄弱児の指導

11 月 11 日午後 自 1 時 10 分至 研究テーマ「精神遅滞児の指導をどの様にかいぜんしたらよいか」

基礎的学習の適切な指導計画〈については〉, 次のようなことが話題となった〈中間児を対象としない, 書取など反復練習により進歩が見える, 目標は低く設定する, 個人目標の設定, 到達目標の設定, 3H に 3R をとけ込むようにするためには経験生活や感覚訓練によるのがよい〉

11 月 12 日自午後 1 時 30 分至 〈研究テーマは〉生活指導, 教員の問題, 心身の健康安全の教育, SQ について, 算数の指導, 家庭との連絡, 就職について 〈等である〉

〈講演〉「個人差に応ずる教育」福島大学 西川幸雄先生

1. 教育哲学 (個人差に応ずる教育と個性を重んずる教育, 個性の意味), 2. 〈教育〉制度, 3. 〈教育〉組織 (異質グルーピングと同質グルーピング, 頭のいい子も悪い子も助け合って生活する), 4. 教育課程 (日本の教育課程は高すぎる, 頭の中以下のものに負担をかけすぎている), 5. 学習指導 (個人個人の能力, 要求を尊重することが大切)

1953 年度特殊教育研究集会に関する史資料としては、文部省・北海道大学・北海道教育委員会・札幌市教育委員会・琴似町教育委員会・東北六県教育委員会『東北・北海道地区特殊教育研究集会実施要項 昭和二十八年度』, 北海道教育委員会『北海道教育月報 特集・東北北海道地区特殊教育研究会の記』26.1953.6., 文部省・東京教育大学・東京都教育委員会『昭和 28 年度関東甲信越静地区特殊教育研究集会研究集録』がある。その中から、『東北・北海道地区特殊

教育研究集会実施要項 昭和二十八年度』から研究集会の概要を、『昭和 28 年度関東甲信越静地区特殊教育研究集会研究集録』から研究内容を摘記する。

4.4.1.4. 「1953 年度特殊教育研究集会」の概要

(1) 「東北・北海道地区特殊教育研究集会実施要項 昭和二十八年度」から

「東北・北海道地区特殊教育研究集会実施要項 昭和二十八年度 (B5 版孔版印刷縦書, 全 30 ページ)」

目次 開催地要図 巻頭

1. 目的, 2. 主題, 3. 主催, 4. 期日, 5. 会場, 6. 会員, 7. 研究(1)日程, (2)講義, (3)班別研究A主題, B組織, C 研究発表, D 実演授業, (4)シンポジウム討議, (5)其の他, 8. 単位, 9. 運営, 10. 事務

附録 1. 参加者名簿, 2. 役員名簿, 3. 係員名簿, 4. 研究手引き, 5. 本会場案内

昭和二十八年度東北北海道特殊教育研究集会実施要項

一 目的 (一) 東北北海道の特殊教育の各分野の現場において, 教職員が当面している最も重要な課題を研究解明し, その成果を相互に活用して, この教育の改善充実と共に, 教職員の資質の向上を図る。

(二) 特殊教育に対する一般の理解を深める。

二 主題 特殊教育の対象になる児童生徒をどのように理解し, 指導したらよいか。

三 主催 (筆者省略)

四 期日 昭和二十八年七月六日 (月) から十一日 (土) までの六日間

五 会場 本会場 札幌市美香保中学校

分会場 札幌盲学校 札幌ろう学校 大通小学校 琴似小学校 山鼻小学校啓明中学校

六 会員 東北 123 名 北海道 132 名 計 255 名 (名簿別記)

七 研究 (一) 日程

順/日/曜	時	8:30	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00
前日	5	日					運営委員会	座長打合会		
第一日	6	月	受付	開会式 日程説明	講義(城戸 三木)		講義 (草島 鳥居)	班別研究		
第二日	7	火	講義(奥田 留岡)			昼食	班別研究			
第三日	8	水	班別研究発表				班別研究	地域見学		
第四日	9	木	授業説明	実演授業	授業反省		班別研究			
第五日	10	金	シンポジウム 討議	班別研究			班別研究			
第六日	11	土	班別研究		報告会 閉会式	解散				

(第四日, 7月9日(木)には各班関係分会場に分散して研究する)

(二) 講義

日 時	題 目	講 師	摘 要
6 日 10:30~11:10	特殊教育の諸問題	北大教育学部長 城戸幡太郎	一 講義はすべて全体講義としてそれぞれの研究指針を与える 二 講義後は若干質疑をおこなう
6 日 11:20~12:00	精神遅滞児の教育	東京大学助教授 三木 安正	
6 日 13:00~13:40	盲教育について	国立国語研究所部長 草島 時介	
6 日 13:50~14:30	ろう教育について	東京教育大講師 鳥居 英夫	
7 日 9:00~9:40	虚弱児教育について	北大教授 奥田 三郎	
7 日 9:50~10:30	問題児教育について	北大教授 留岡 清男	

(三) 班別研究

A 主題 (18 時間 討議)

第一班 (盲学校班), 第二班 (ろう学校班), 第三班 (養護学級班) (筆者省略)

第四班 (特別学級班)

(A) 特別学級に編入すべき精神遅滞児をどのように選んだらよいか。

(B) 精神遅滞児の生活指導はどのようにしてらよいか。

(C) 特別学級を学校経営にどのように位置づけたらよいか。

第五班

(A) 学業不振児と精神遅滞児とをどのように区別したらよいか。

(B) 普通学級における精神遅滞児をどのように指導したらよいか。

第六班

(A) 問題児を早期に発見するにはどのようにしたらよいか。

(B) 問題児の指導をどのようにしたらよいか。

B 組織 (一, 二, 三班 筆者省略)

班	指導者		司会者		記録者	
全体	北大教育学長 東京大学助教授 道教育研究所長	城戸幡太郎 三木 安正 手塚 六郎			美香保中学校 北進中学校	内田 等 川又 弘文
四	北大助教授 同 臨時講師 福島県大笹生学園長 道教委指導主事 市教委指導主事	木村 謙二 小杉 長平 長沼 幸一 斉藤 三男 長井 忠	宮城県教育委員会 函館港小学校	内海 正 山本宇一郎	琴似小学校 琴似小学校 白石小学校	広沢 秀雄 井上 博 熊谷 裕
五	東大助教授 北大助手 岩手県仁王小学校長 道教委指導主事	三木 安正 山本 普 佐藤 正忠 能登 司	秋田県教育庁 石狩平岸小学校長	渡辺 忠治 笹 光夫	幌東中学校 幌東中学校 信濃中学校	内田 武由 相馬 勇 有川 定良
六	北大教授 道教育研究所長 秋田県増田高校長 市教委指導主事	留岡 清男 手塚 六郎 小林 信行 高橋 善敬	山形 檜山教委事務局	武田 茂友	啓明中学校 柏中学校 柏中学校	花岡 晃 白江 平勢 桜井 護夫

C 研究発表 (90 分) (一, 二, 三班 筆者省略)

班	東 北				北海道	
四	宮城槻木小学校	庄司 憲夫	福島白川第三小学校	近藤 毅二	網走小学校	竹田 健一
五	青森板柳小学校	会津 桂作	宮城気仙沼中学校	村上 清	札幌東小学校	吉田 茂一
六	福島湯野小学校	中丸 良彦	山形		西芦別中学校	石岡 彰

D 実演授業 (3 時間) (一, 二, 三班 筆者省略)

班	会場	学年	教科	授業者	司会者	備 考
四	琴似小学校	混成	生活指導 総合学習	滝 止士 大島あや子	平井 春男	
	美香保中学校	単級	職業家庭科	吉田 悦子 菅原 馬吉	豊島 佐市	
五	山鼻小学校	小五	算数	城本 晴時	源 政一	
六	啓明中学校	中二	特別教育活動	本郷 俊夫	関根 幸男	

(授業計画の大意は別紙とする)

(四) シンポジウム討議 (90 分)

主題 「特殊児童の社会的予後の問題」

司会 北海道大学教育学部長 城戸幡太郎

出席者 各班代表一名出席

指導者、会員、全員参加

(五) 其他

A 地域見学 (市内 日本ビール株式会社 雪印乳業株式会社)

B レクリエーション 会場を出来るだけ自然に楽しく研究できるように留意することとし、特別な行事はもたぬ

C 報告会 特に形式なものとせず閉会式に併せて、この集会についての反省を感想発表程度で若干名述べる。

D なお映画等の活用により実質的研究成果をおさめるように努める。

八 単位 研究集録、出席状況等を勘案し、正会員に対して左記の科目の中の希望する科目につき一単位を授与する。

盲心理学、盲教育学、点字の理論及実際 ろう心理学、ろう教育学、言語指導

異常児心理学及精神衛生、異常児の健康問題、教育心理、教育原理

九 運営、一〇 事務、附録 (筆者省略)

昭和 28 年度関東甲信越静地区特殊教育研究集会は、昭和 28 年 7 月 20 日から 6 日間にわたって、新潟・長野・静岡の三県を加えてた一都十県から約 368 名の参加者を得て開催された。本研究集録は、筆者が入手した唯一の『特殊教育研究集会研究集録』である。研究集録は、120 ページに及ぶものである。ここでは、研究集録の中から集会実施要項、第 1 部会 (特殊教育一般)、第 2 部会 (特殊教育一般)、第 7 部会 (精薄)、第 8 部会 (精薄) について、主内容を選んで摘記する。

(2) 「昭和 28 年度関東甲信越静地区特殊教育研究集会研究集録 (B 5 版活版印刷横書、全 120 ページ)」から

昭和 28 年度特殊教育研究集会実施要項

1. 目的 特殊教育の分野で、教職員の研修を通し、現場で当面する諸問題を総合的に研究し、相互に研究の成果を交換し、特殊教育の改善と教職員の質的向上をはかる。
2. 主催、3. 参加府県、4. 会期、5. 会場、6. 企画委員会の構成 (筆者省略)
7. 日程

	8:30	9:00	10:00	11:00	12:00	1:00	2:00	3:00	4:00	5:00
7月19日(日)			(会場準備)				(運営委全体会議)			
7月20日(月)	受付	開会式	日程説明	講演(石山)	昼食休	講演(山田)	教科課程	部別研究		
7月21日(火)	連絡打合	対象別講義(盲, ろう, 精薄, 問題児, 肢体不自由・身体虚弱)			昼食休	部別研究				
7月22日(水)		実演授業(説明会)(授業)(研究会)			昼食休	(実演授業校において) 部別研究				
7月23日(木)	連絡打合	部別研究			昼食移動	特殊教育関係施設見学				
7月24日(金)	連絡打合	講演(榊原) 特殊教育		講演(尾島) 異常児心理	昼食休	部別研究		単位認定 テスト		
7月25日(土)	連絡打合	パネル「特殊学校の職業教育」			閉会式					

8. 実演授業実施校 (筆者省略)

9. 講演・講義

教育一般	「最近の社会情勢と教育問題」	東京教育大学教授	石山脩平
教科課程	「道德教育課程について」	東京教育大学教授	山田 栄
特殊教育一般	「特殊教育の方法」	東京教育大学助教授	榊原 清
特殊教育心理	「特異児童心理学の諸問題」	東京教育大学教授	尾島碩心
対象別講義	「精薄教育」	東京教育大学講師	杉田 裕
		横浜市立大学教授	小林大作
		東京教育大学講師	岩井弘融
	「問題児教育」	東京教育大学助教授	井坂行男

第1部会(特殊教育一般)「特殊児童の判別法と普通学級における特殊児童のとりあつかい方」研究成果

特殊児童の判別基準(文部省「班別基準の解説」, 実施上の諸問題)

普通学級における特殊児童のとりあつかい方(特殊児童は特殊学級において教育すべきである。学業遅滞児の教育——個人差を考慮した指導・能力別指導・劣等感の除去。精薄児のとりあつかい——普通児と異なる学習内容日常生活に必要な生活技術・望ましい人間関係。性格異常児の教育——社会不適応児なので普通学級に入れるべきでない)

第2部会(特殊教育一般)「特殊学級の管理及び経営」研究成果

1. 特殊学級編成に到るまでの諸問題, 2. 特殊学級編成後の当面する問題(教育課程・教育行政など学校経営の中における位置づけ, 担当教員の困難度, 児童生徒の到達目標の設定, 法制化されていない問題) 3. 特殊学級設置の推進の方途(特殊学級の教育効果は普通学級教育に利用されなければならない, 担当教員は普通教育の経験が豊富なものを現職教育して養成する, 研究組織の確立, 科学的実態調査に基づく特殊学級担当教員の配置と学級設置基準の設定), 4. 都立青島中学校の実演授業の参観(精神医学的分類, 職業指導の問題, 通学と全寮制の可否, バザー単元について)

第7部会(精薄)研究成果

1. 感覚訓練の効果(幼稚園から小学校低学年級を対象とする)
2. 生活力をつけるための具体的方法(小学校を主対象とする, 人間性に結びついた感覚訓練そして運動機能の訓練は生活力へと発展する。生活力とは: 人間として最下層の生き方をするための体力・社会性・学力の最低線をいう。そしてこれは教科と対立する生活力ではなく, すべてを含めての意である。その生活力の把握には, 最低生活の程度を一人一人探求してみても, 卒業生が実社会に出て成功失敗するのを分析して具体的に理解することである。小学校では生活訓練・性格陶冶を強調し, 中学校で職業指導を主として教育目標にする。ドルの「生活能力尺度」の翻訳内容, マーチンスの「出来ない子のカリキュラム」による指導の具体例が紹介された)
3. 職業指導の具体例(生活力とは職業と不離のものである。ワクチン式教育法: 抵抗を感じることを徐々にやらせる。かわいがる面のみ多くなりがちな特殊学級では大いに反省すべきである。家庭人の実生活では小学四年程度の数の学力があれば日常生活にさわる)
4. 特殊学級に応じるカリキュラムの修正方針(カリキュラムは), 大人になって直面する彼等の生活を考えそれに必要なものを組織化することである。単元について。生活学習とドリルは二本立てがよい, 総合は中学でやる。ドリル: 「楽しむ」段階から「出来る」段階までにするには系統学習が必要。単元の構成は地域や学級により異なるので原案は出せない。境界線児と遅滞児: 境界線児は教科学習で伸びたが, 低IQ児は能力が下がった。

低IQ児には①身体の欠陥を除去し衛生に気をつける, ②作業教育に徹底する, ③社会性を陶冶をする, ④ドリルは精神衛生的な面できつとりあつかう, ⑤父兄の啓蒙という点からカリキュラムを組んでみた。アメリカとの比較: アメリカの精薄教育者は事務屋で日本のそれはあくまでも教育者である。コアの元: ベルギーのドクロリーが三年間精薄教育でコアの原理を発見し, これを普通児に応用したのでが伝搬された。元々精薄教育から発しているのだから, 特殊学級で検証されねばならない。カリキュラムの効果: 先生と生徒の結びつきがしっかりとし, 人間関係がつきつめられた後にこそ効果が問題になる

第8部会(精薄)「両親との連絡」, 「卒業生の実態から考えた教育効果の判定と改善点」, 「アフターケアの具

体例とその効果」,「医学的な調査・診断・治療の方法と学校教育上の効果」(筆者省略)

4.4.2. 文部省『研究集会資料 特殊教育』

文部省は、1950年度の特種教育研究集会、通称「ワークショップ」の開催にあたり、初等中等教育局編『資料 特殊教育（以下「特殊教育資料」と略称）』を急遽作成した。その資料作成の意図は、1951（昭和26）年5月発行の同資料の「はしがき」によれば、「班別研究の討議の参考資料として、何等かの手がかりを文部省が準備したい」ということであった。同資料のもつ性格については、「手引き書ではなく資料の提示であることから、班別研究の問題や講義の問題の進行過程や結論、又討議の直接的な手がかりになるものとして安易な拠り所としてほしくない（傍点は筆者）」と断っている。その原典は、CI&Eの「好意による」とあることから、作成の意図と原典の使用には文部省とCI&Eの間に出版引用上の合意があったと推察される。文部省は、出典について明らかにしていないが、1951年度版の「第二編精神遅滞児に関する内容」は、1936年にアメリカで出版さエリーズ・H・マーテンス E. H. Martens の『Curriculum Adjustments for the Mentally Retarded』の邦訳である。特殊教育資料の内容は、次表に要約したように発行年度により変化しているが、基本的には年次ごとに加除修正され、1953年度には定本『特殊教育の研究』として出版社から公刊した。1950年度版は、文体・訳語などに翻訳調が強く、表記されている项目的文言のみでは理解し難い内容となっている。1951年度版は、体裁も活版印刷となり読み易く整えられているものの、個々の文献の寄せ集めであることは1950年度版と変わらず、全体の整合性には課題があった。同資料は、視力・聴力などの身体障害児教育用と精神遅滞児教育用「特殊教育研究集会資料（続）」の二冊に分冊されていたが、後に前者を第一編、後者を第二編として合本している。1952年度版は、1952年8月初等中等教育局に特殊教育室が設置された^{*11}こともあり、それまでの内容構成を大幅に修正され、和書のみであるが参考文献もあげるなど、書籍本としての体裁を整えて牧書房から発行した。1953年度版は、1952年度版の内容構成を主に改訂したものであるが、文体・用語・解説内容の整合性を高めるまでには至っていない。

特殊教育資料は、上述のように文部省が婉曲な表現による作成の意図と活用の留意事項を示したにもかかわらず、その意図とから離れて使用されている。特殊教育資料は、研究集会参加者等にとっては、国から特殊教育に関して体系的かつ最新のに編集されたバイブルとして強い影響を与えたことは、研究集会記録などから明らかである。そのことは、次節の「特殊養育研究集会における精神遅滞児教育論の特質」で検討する。

4.4.3. 特殊教育研究集会における精神遅滞児教育論の特質

4.4.3.1. 教育の理念ないし教育思想

特殊教育の教育の理念という用語とその内容は、1950年度の研究集会において初めて出ている。そして、特殊教育の民主的哲学の基本として民主化・社会化・個別化の原則をあげている。民主化とは、児童を貴重な存在と認め、その基本的人権の尊重、人格の平等、児童の必要に応える支援教育権に基づく教育機会の均等など「対等の生活原理」を意味している。社会化とは、児童の将来像を民主的社会に寄与する社会の成員として育成することと、社会的要請に応える教育を意味している。個別化の原則は、児童を一人一人の個性や特性並びに学習や生活の要求など多彩な独自性をもつ人格的存在であることを前提にした個性と個別性の尊重を意

「文部省 特殊教育研究集会資料〔特殊教育〕の概要」（市澤）

資料名	刊行年	刊行の意図	主に精神発達遅滞児教育の内容（目次）	附記	体裁
昭和二十五年度研究集会資料 特殊教育	昭和二十五年 初等中等教育局	ワークショップの研究討議資料として使用する	特殊児童の生徒の教育概要 第一 知的発達の遅れている児童の教育における目的・方法・評価技術の概括 第二 知的に遅れている児童の教育における一般的方法と活動 第三 クラスの作り方 第四 空白（課程？） 第五 知的に遅れている生徒の教育法 第六 精神発達不完全児のための特別指導法 第七 保健計画 第八 精神発達不完全児を受け持つ教師の訓練と資格 第一章 教育的遅滞児，精神遅滞児および学習不振児 A 精神遅滞児の定義・原因・類型 B 遅滞児の教育 C 精神遅滞児に対する教育計画 D 職業教育と指導 E 学習不振児 第二章 特殊児童の教育（筆者一部省略） （一）「特殊児童」とは何ぞや？ （二）特殊児童はどんな型に分類するのを便利とするか？ （八）特殊児童に対しては，如何なる種類の教育機関を企図すべきか？ （二二）特殊児童の教育プログラムは如何に統合調整さるべきか？ （二四）特殊児童関係の立法と規則について，どんな必要があるか？ 第三章 肉体的不具者と特殊な健康上の問題を有する児童の教育 第四章 盲人および弱視者の教育 第五章 聾児と難聴児	CI & Eの特別な好意により提供されたものを翻訳した。	B5版 孔版印刷縦組 全146ページ
昭和二十六年年度 特殊教育研究集会資料	昭和二十六年五月 初等中等教育局	昭和26年度の特設教育研究集会の班別研究の討議参考資料として使用する	第一編 はしがき 一 学校組織に於ける弱視児童の教育 二 児童が視力を保護するものに役立つ諸提案 三 カリキュラム 四 聴力に障害のある子供 五 ろうと難聴児 六 青年の基本的要求 七 事例史（Case History）について 八 特殊児童生徒の識別とその教育法（その一） 九 特殊児童生徒の識別とその教育法（その二） 一〇 特殊児童生徒の識別とその教育法（その三） 一一 特殊児童の識別基準 一二 特殊教育のカリキュラムの基礎 一三 身体障害の豫防と矯正に必要な計画 一四 特殊児童生徒のレクリエーションについて 附録 実演授業に於て考察さるべき諸要点 第二編 もくじ 一，精神遅滞児のためのカリキュラムの調整 1 本冊子の目的と計画 2 精神遅滞児とはどんな者か 3 教育の目的 4 年齢と能力の水準に応じたカリキュラムの分化 二，カリキュラム構成の根底としての経験 ・経験の単位・経験の単元の例・時間割と日課表・要約 三，身体的及び精神的健康	手引き書ではなく資料の提示を試みることを主眼とする。 CI&E提供の資料の翻訳である。 第一編の附録は広島県教育委員会の編成。	A5版 活版印刷縦組 第一編 170ページ 第二編 64ページ

			四, 社会的経験と市民的経験 ・家庭, 学校, コミュニティ・州, 国家, 世界・要約 五, 基礎教科における経験 ・読む・数・習字・要約 六, 科学における経験 ・教材の必要条件・要約 七, 芸能の経験 ・音楽・遊び・リズムカルなゲーム・マネごと遊び ・劇・ダンス・形と色・手芸・要約 八, 工作としての職業的経験 ・カリキュラムの於ける位置・食物と家庭科学・木工・要約	
特殊教育資料	昭和二十七年八月 初等中等教育局	班別研究における討議に際し, その素材を提供し, あわせて各種の問題解決の一助にする。 手引書とは異なるものであるが, 特殊教育の諸問題を解明する媒介的役割を果たす	(1) 特殊児童の教育 特殊児童とは何ぞや 特殊児童はどんな型に分類するものを便利とするか (26 年度に同じ) 青年の基本的要求 (新) 事例史について (新) (2) 視覚的に障害のある児童 盲児の鑑別の基準 盲人及び弱視者の識別と教育的取扱い方 盲人の教育視覚困難の兆候のある子供 弱視教育 弱視児童の教育指導が視力を保護するのに役立つ諸提案 (3) ろう児の識別 難聴児の教育 聾児及び難聴児とは 聴力に欠陥のある生徒 ろう児教育 ろう児の教育的取扱い方 ろう児のための教育課程 (4) 精神薄弱児の鑑別 精神遅滞児教育のカリキュラムの基礎 教育的遅滞児, 精神遅滞児 精神遅滞児の教育 遅滞児のカリキュラム 精神遅滞児の教科指導 (5) 肢体不自由児の識別とその教育的取扱い方 肢体不自由な子供 心臓障害の子供 肢体不自由児と特殊な健康上の問題を有する児童の教育 性格上問題のある子供 言語障害をもつ子供, 話し方に欠陥のある児童 天才児 特殊教育に於けるレクリエーション 附録 実演授業に於いて考察さるべき諸要点 公開授業を評価するための基準 レクリエーション計画に対する一般的提案	25, 26 年度頒布の特殊教育研究集会資料を加除訂正して分類整理した。 新資料も附加した。 各章の中には CI & E の許可を得て抄訳転載しているものも含まれるので, 他の目的に無断転載は遠慮されたい。
			はしがき 文部省初等中等教育局特殊教育室長 辻村泰男 特殊児童の教育 一 特殊児童とは (二以下筆者省略) 十九 特殊児童関係の立法と規則 事例研究について 精神薄弱児の判別について	

特殊教育叢書第二号 特殊教育の研究	昭和二十八年 文部省	特殊教育研究集 会の班別 研究の討 議の参考 資料とし て、編集 配布して きた。 本年度 は、従前 の資料を 全般にわ たって吟 味し、新 資料を加 え、全体 の配列に も、体用 語などで 整理した。 ようや く定本に 近づきつ つあるこ とから刊 行して、 特殊教育 関係者の 研究の一 礎石を与 えてその 要望に応 えようと するもの である。 一 判別基準 二 判別資料としての児童の心身の調査 精神遅滞児教育のカリキュラムの基礎 一 教育課程 二 カリキュラム構成の原則 三 カリキュラム構成の留意点 四 生活指導と教科指導の計画 精神遅滞児 一 定義・原因・類型 二 遅滞児の教育 その一 三 職業教育と指導 四 精神遅滞児の教育 その二 遅滞児のカリキュラム その一 一 原理 二 教え方 三 特別指導計画 四 健康のための計画 五 教師の訓練と資格 遅滞児のカリキュラム その二 天才児 視覚的に障害のある児童（以下の小項目筆者省略） 盲児の鑑別の基準 盲人及び弱視者の識別と教育的取扱い方 盲人の教育 視覚困難の兆候のある子供 弱視教育 弱視児童の教育 児童が視力を保護するために役立つ諸提案 ろう児の識別 聾児及び難聴児とは 難聴児の教育 聴力に欠陥のある生徒 ろう児教育 ろう児の教育的取扱い方 ろう児のための教科課程 難聴学級の補聴施設 肢体不自由児の識別とその教育的取扱い方 肢体不自由な子供 心臓障害の子供 肢体不自由児と特殊な健康上の問題を有する児童の教育 性格上問題のある子供、言語障害をもつ子供 話し方に欠陥のある子供 肢体不自由の子供について 身体虚弱児童生徒の指導について 附録 実演授業に於いて考察すべき諸要点 公開授業を評価するための基準 参考図書	本参考 資の骨子 は、CIE から提供 された参 考書、小 冊子其の 他の印刷 物からの 抄訳が主 であった が、研究 集會に指 導者の協 力を得て 内容を加 除訂正さ れてきた。 従前通 り手引書 ではなく 参考資料 である。 内容が 並列的・ 一貫して いない・ 精選され ていない 矛盾撞着 の箇所が あり、方 法論的に も必ずし も指導的 立場が明 瞭でない 憾もある。 A 4 版 活版印 刷縦組 全 277 ページ 牧書房
------------------------------	-----------------------	---	---

味している。

このように、新憲法や教育基本法の理念にもとづく教育思想や特殊教育の教育原理を通常教育に応用するといった特殊教育思想に留意したい。しかし、一方には児童の障害程度により、学校教育対象と養護・保護など社会福祉対象に選別する思想が鮮明に現出していたのである。

(1) 特殊教育研究集會資料

児童は、誰でも各自の必要とするところに沿い得るような教育を受ける権利をもつということは、生活に

関する民主的哲学の基本的な基礎である。

個人個人は独自の貴重な存在であって、各自のためにも社会のためにも、その能力を出来得る限り高度に発揮するよう援助されるものである。社会は全員の奉仕と才能を要求する。一人と雖も、個人を否定する結果は、社会そのものを、それだけそこなうわけである(1950年度版, p.51.1952年度版, p.3.)これらの児童を独立自活に必要な知識技能を与え、その性格的欠陥を補い、出来るだけ幸福な生活が出来るよう、(イ)教育の機会均等、(ロ)楽しい生活への機会を与える、(ハ)社会人としての性格をつくる、(ニ)出来るだけ職業的自立を保つこと(1952年度版, p.127.)。

(2) 研究集会における班別研究の結果

精薄児を普通学級において取り扱うには、民主化・社会化・個別化の原則により考えることである。教育の個別化の要求に応える学習組織は、児童の多彩な個性・特性に応じてその調和的な発達を図ることである(1950年度東京会場報告書 p.61.)。

特殊教育は、基本的人権の尊重・教育機会の均等の諸原則の実現であり、人類愛に立つ教育である。教育は、学校中心・教師中心ではなく、児童の個人差・個性の伸長・社会の育成になされるべき児童中心のそれである(1950年度東京会場報告書 pp.69-70.)。

ハンデキャップを背負わされた児童に対する教育理念は、個人の尊重・個人差の認識・教育機会の均等という近代教育思想の流れの沿って(新しい教育理念にもとづいて)、適正な指導をなし、「社会の成員」として適切な位置を与えることは社会の義務であり児童の権利である(1950年度仙台会場報告書 p.59., 仙台会場山下充郎受講ノート)。

不幸なこともにも、「人格の平等」の権利があり、教育機会の均等とは個々の能力に応じて学習することである：アンブローズ(1951年度仙台会場, 川村正男ノート)。

真の教育とは、児童の全体的な人格の向上発展を念願する教育である(1951年度琴似小学校班)。

精神薄弱児は、一般化、抽象化の能力も低く、ほとんど不可能、思考による学習不可能である。

特殊教育の場合であっても、教育の対象とならない手に負えない者は扱わない(1950年度仙台会場報告書 p.57.)。

特殊学級の教育効果は普通学級の教育に利用されなければならない(1953年度関東甲信越静地区研究集録 p.11.)。

4.4.3.2. 対象児又は障害観

児童は、特殊児童と正常児童に区分しているが、基本的には両者間には差異はなく、程度の問題であるとみる。そして、人間は、法律的には自由で平等であるが、身体的・精神的には大きな不平等があるとみる。生物学的・生理学的に不平等な児童が特殊児童である。この障害観は、既に1938年当時に奥田三郎によって主張されている*12。特殊児童の判別は、知能や学力等を部分的に観るのではなく、「一つの全一」として捉えようとする全面発達論的視点と生態学的視点の萌芽が伺える。

対象児童は、精神薄弱児、精神遅滞児、教育遅滞児(境界線児・学業不振児)に分類しており、障害観においては精神薄弱と精神遅滞を異なる概念として同列的に扱うなど概念規定が未成熟で曖昧さと混乱がみられる。

(1) 特殊教育研究集会資料

精神薄弱児：高度の精神的欠陥があり教育の可能性はほとんど無く、永久的に収容施設に入所させる養護対象である。I.Q.50以下の児童

精神遅滞児：社会での位置を十分得ることができ、教育対象である。I.Q.は50から75(80)位の児童

学業不振児(境界線児、教育遅滞児)：知能や能力は正常、正常以上であっても誤った指導・情緒的な不安定・病気・適切な環境条件の欠如などのために教育的に非常に遅れたもの。I.Q.は80から90位の児童(1950

年度版, PP.25-26.)。

特殊教育の必要な者の割合は、米国では約2%が遅滞児で特殊学級に編入されなければならない(1950年度版, P.27.)

精神薄弱は、約0.5%で収容所に収容される。精神遅滞児は、魯鈍、痴愚、白痴に分類される。魯鈍は、特殊学級に最も向いており、I.Q.は50(60)から70(75)にあたる。痴愚は、I.Q.で30(40)から50(65)位で、軽度で安定した者は特殊学級で進歩するが、高度の者は学校教育では効かないので収容施設で永久的な養護を受けるのがよい。白痴は、学校教育の可能性はない。収容施設の保護を必要とする(1950年度版, pp.29-30.)。

精神遅滞児は、1.適当な本能、2.適応力、3.聯想力、4.系統立てる力、5.評価力がかけている。遅滞児は、1.身体的状況、2.社会的適応及び3.職業的能力に限界がある(1950年度版, pp.36-40.)。

特殊児童と正常児童との間に基本的な差異は無い。両者の差異は、主として程度の問題であって、欠陥又は偏差の度の強さによる。特殊児童も正常児童と同様な必要、同様な発展形態をもつ。従って、特殊教育は一般児童と離れた異種のものとか、無関係のものとは考えてはいけない。基本的には教科課程は同一でなければならない(1950年度版, pp.52.)。

人間は、法律的に自由と平等であるが、身体的・精神的には大きな不平等がある。それは、生物学的・心理学的事実である。しかし、精神遅滞児を智能、人格、健康、家庭の状況、社会成熟等の「一つの全一体」として理解することである(1951年度版第二編, pp.3-6.)。

精神遅滞児又精神薄弱児の具体的な特徴 1.どんな問いに対しても決まり切った常同的な答えを繰り返す、2.自己批判の欠如、3.聯想力の貧弱、4.変わった事は憶えられない、5.自分の言っていることや日常生活での誤りや矛盾がわからない、6.推理力や抽象的なものを具体化する能力に乏しい。作業検査では、言語を使用する検査と比べて正常児に近い得点とる。性格の社会的不適応は、I.Q.50のものはI.Q.60以上ある適応力の弱いものより、良い成績をあげることが出来る(1952年度版, pp.128-129.)。

(2) 研究集会における班別研究結果

精神薄弱児は、表現が適当でないので精神遅滞児(知能的に社会的に遅れているもの)の名称が現れている。障害は、単一の現象としての要素を考えるのではなく、連続体としての「知的欠陥、特に知能欠陥、生活能力の薄弱」と捉える(1950年度東京会場報告書 p.66.)。

4.4.3.3. 教育の形態

教育の形態については、障害の程度をあらわす概念であるかどうかは明らかでないが、児童の特殊性の軽重・強弱により6形態に区分している。すなわち、学校教育としては、1.通常の学級、2.特別の学級、3.特殊寄宿舎学校、4.全時特殊学級、5.全時に近い特殊学級の5形態である。その他に、社会福祉の形態として6.病院と家庭における養護・保護の形態である。

また、特別学級と特殊学級の相違は明らかでないが、この形態には「促進学級」と「補助学級」が想定され、実際に開設されている。それぞれの学級対象児童は、促進学級には教育遅進児が、補助学級には精神遅滞児と軽度の精神薄弱児が想定されて展開されている。

ここで留意したいことの一つに、教育形態とカリキュラムをセットにした教育論である。すなわち、特別なカリキュラムによる教育形態が特別学級であるとする視点は新鮮である。

(1) 特殊教育研究集会資料

特殊寄宿舎学校、特殊昼間学校(生徒は家庭にいる)、普通学校の特殊学級(1950年度版 p.31.)

教育機関	第一群	通常の学校の通常の学級	軽微な特殊性
	第二群	通常の学校に設けられた特別の学級	一群より強い特殊性
	第三群	特殊な寄宿舎学校、通常の学校内での全時特殊学級又は全時に近い特殊学級、病院又は家庭	特殊度の強烈な児童群

(1950年度版 pp.5-6., 1952年度版, 5-6.)

彼等の要求は、普通学校内で、その一部として切り離されていない特殊学級にあって最も良く充たされる。学業不振児は、普通教室で取り扱うのがよりよい結果をもたらす（1952年度版 p.31.）。

(2) 研究集会における班別研究の結果

特別カリキュラムによる特別学級。普通学級の児童を能力別に編成して、それぞれに対応したカリキュラムによる教育。特別学級は、促進学級から補助学級に移行するのが自然でよい。学級規模は、補助学級は15名、促進学級は30名程度で編成し、対象学年は2年から5年生までが望ましい。学級担当数は、担任が一名に事務補助者が一名が理想である（1950年度東京会場報告書 pp.65-69.）。

特殊児童は特別学級に、性格異常児（社会不適応児）は普通学級で教育する（1953年度関東甲信越静地区研究集録 p.6.）。

4.4.3.4. 教育の目的ないしは教育像

教育目的と教育目標は、本研究集会では整理して使用されていないので、同一に扱う。教育目的は、基本的には正常児と共通で、根本原理は異ならない。従って、教育目的・目標は、教育基本法の教育の目的並びに1947年度の学習指導要領の第一章に示された四大主要目標と補助目標である。学習指導要領に示された四大主要目標については、1950年度版『特殊教育資料』には説明されていないが、第一章の「教育の一般目標」のことを指しており、補助目標とは一般目標の内容である具体目標を指していると考えられる。四大主要目標とは、1. 個人生活について（具体目標7項目）、2. 家庭生活について（具体目標3項目）、3. 社会生活について（具体目標9項目）、4. 経済生活および職業生活について（具体目標6項目）である。しかし、補助目標は、一般目標を1. 自己実現、2. 人間関係、3. 経済的有効性、4. 公民としての責任の四項目に整理したものなのか、この四項目を一般目標と関連づけて論じているものなのかは明らかでない。

精神遅滞児の教育目標の設定は、社会的要求の最低基準を前提とする。精神遅滞児は、特性の欠陥によって正常児とは異なり限定されることか、具体的目標は保護と指導の両面を含んだ内容となる。具体的なキーワードとしてあげられている目標は、個人的発達、社会的市民的発達および職業的経済的発達を図る教育である。

教育像としては、公民として民主主義に寄与する社会人像、健康で余暇活動など生活を楽しむ幸福を追求できる個人像、自分を中心とした狭い地域社会で生活できる経済的に自立した職業人像が描かれている。

これらの教育目標や教育像は、「実践的生活能力者」の育成として統括され、経験カリキュラムにより達成可能なのである。

(1) 特殊教育研究集会資料

正常な児童の教育目的、即ち最大の個人的発達、社会的市民的発達及び職業的経済的発達は同様であると考えてカリキュラムは計画されるべきである（1950年度版, p.37.）。

共同社会の生活のどこかに自分の適所を占めることを学ぶ（1950年度版, p.41.）。

1947年編纂の文部省学習指導要領には、教育の四大主要目標を掲げ、その下に、幾多の補助的目標を載せている。これらが、特殊児童を含む全児童に対する教育目標である。

その補助目標は次の四点である。

1. 自己実現 基本的目標とは、各自の能力を出来得る限り最高の到着点に達せしめるよう、補導に努めることである。特殊児童の有する手段を最極度まで利用させるとともに、困難なときには他のものの代わりを与えることである。
2. 人間関係 立派な人間関係を築き持続するように指導することである。友情と協力は社会関係の基礎

的要素である。同情に発する恩恵的又は弁解的方法是排斥される。

3. 経済的有効性 すべての生徒に対する教育の一主要目標である。この目標には、優秀な技能、賢明な職業の選択、買い物における適切な判断、個人的経済等を含む。
4. 公民としての責任 社会的活動、社会的事業、寛容、公民としての政治性、民主主義への寄与等を含む（1950年度版，pp.52-54.，1952年度版，pp.3-5.）。

教育の目的の根本原理は、普通児と異ならない。個々人がよりよく生活出来るように、彼のもっている能力のすべてが活用できるよう、社会の一員として有能な人物となるように教えることである。社会的に役立つには、自己表現と自己統制が最も重要な特性となる。それぞれの能力と興味に応じて、個人的な或いは集団的な活動において自分自身を表現することが幸福で役に立つ最大要件である。しかし、その行動において世間並みに自分自身を統制できることは更に重要である。

一般的な目的は、知識の世界、職業生活、社会関係及び余暇生活のための学習である。

特別な目標は、1.生活を最大限に楽しむため、健康を保つための知識と処置、2.近隣の人と友達になり社会的公民的経験に参加する、3.余暇活動を賢明に選び計画する能力、4.家庭や近隣における有為な一員として生活する能力と更に家庭の長として一家を支える能力、出来るだけ多く生活の必要を満たす能力、6.得た俸給を賢明に使う知識と能力（1951年度版，pp.6-9.，1952年度版，pp.124-125.）。

精神遅滞児教育の目標は、一般教育目標となんら別個のものでなく、あく迄教育基本法によった教育目的、一般教育目標を追求すべきである。具体的な社会の適応に必要な知識水準、アカデミックな教養獲得は真のミニмумエッセンシャルに止めて、学び得る程度に引き下げるべきである。社会要求の最低基準を前提として彼等の社会的経済的自立を主眼とすべきである。

要約すれば、精神遅滞児の教育目標は、一般教育目標をその特殊の欠陥によって限定し、具体的目標は保護と指導の両面を有している。この事実を原則としてカリキュラムは構成される（1952年度版，pp.123-124.）。

(2) 研究集会における班別研究の結果

経験カリキュラムの目標は、1.自分の身のまわりの処置ができる、2.自分を中心としたせまい地域で社会生活が出来る、3.生活に資する技能を身につけることである（1950年度東京会場報告書精薄小学校班 p.62.）。

精神薄弱児の教育の目標は、その特性から、最低限度の身のまわりの処置と社会生活の訓練、職業教育の徹底にある。1.精神遅滞の原因を出来るだけ除去し、医学的治療を考慮する、2.自己中心的で困難性が強いので、あらゆる活動を通して人格性を発達させ社会生活に参与し得るようにする、3.生徒の有する知的能力を伸ばせるだけ伸ばす、4.職業教育の徹底（1950年度東京会場報告書精薄中学校班 p.70.）。

特殊教育の目標は、それぞれの児童の能力に応じて、その力を伸ばし、その個人が幸福に生活できると共に、社会の発展に対して寄与し得る人間をつくることにある。具体的には、身のまわりを処理する能力と狭い分野で習熟させる社会的職業的教育である（1950年度仙台会場山下充郎受講ノート）。

教育の目標は、普通児の目標と変わることはないが、児童の障害や生活環境の特徴から、その子の有する特徴的な才能を伸ばす、健康であること、職業上・経済生活上の自立を目指す教育である。

指導目標としては、1.安定感のある社会的適応、2.集団における自分に適した位置、3.日常生活に必要な最小限の能力（基礎的習慣の自立、文字及び簡単な計算、常識）等があげられる（1951年度、仙台会場G班の班別研究報告）。

4.4.3.5. 教育の内容・方法ないしは教育計画（カリキュラム）

実践的生活能力者とは、身辺生活・社会生活・職業生活の実践における問題を解決する能力を身につけた者であり、それは自立の人間である。従って、各分野の生活自立者を育成する教育は、学力中心の教育観から脱却して、特別カリキュラムの原理による生活経験中心のカリキュラムによらなければならない。生活経験中心のカリキュラムは、「経験の単位」として構成され、展開される。経験単位は、児童の家庭生活と社会生活、その中で特に衣食住と遊びを主内容として構成される。

そのためには、実生活や現実度の高い学習環境を設定して学習させることであり、生活や作業から離れた「学校ごっこ」や「おままごと」学習は生活経験カリキュラムによるとは言えないと指摘する。

1950年度、仙台会場の中学校班では、「学力の低下」が課題となり、経験重視の教育カリキュラムへの批判と修正案が提示されている。修正案とは、教育内容・方法を生活中心カリキュラムと科学的基礎教科カリキュラムにより調和的に編成するというものであるが、具体的な教育計画の作成までに到った提案や検討はなされていない。

指導形態については、個別性と集団性の在り方が論議され、基礎的教科や単元は個別的カリキュラムを構成して展開し、生活・芸能・職業的教科や単元の展開は共通カリキュラムにより構成して展開するとの調和的二形態論が出ている。教科名として、「生活科」が出ている。

1950年度の仙台会場では、学校教育の学習集団による相互作用の側面を理由とした「特殊教育のカリキュラムは、個人カリキュラムではない」論が出されていることに留意したい。1980年代には、千葉大学附属養護学校から発信された「教育の個別化と集団化」論や日本教職員組合障害児教育部からの主張である「集団主義教育論」等は、その論点の所在に係る教育学的課題である。

(1) 特殊教育研究集会資料

指導単元は、児童が有用な社会生活が準備できるように、各自の能力に従って各自の要求と興味を発達させるように系統立てられなければならない。系統立てられた簡単な経験単元とは、最良の進路は家庭を作る準備、人間関係、健康・身体の発達等の内容で構成される。

年長生徒に対するカリキュラムは、基礎的主题、社会的訓練、職業的予備訓練をさらに発達させることに重点がおかれる。

・特別カリキュラムの原理

1. 児童の精神的標準における経験の授与、2. 興味ある活動の選択を援助する、3. 抽象的でなく具体的に、4. 指導の補充として反復練習を、5. 精神的心象のあらゆる型を用意する、6. 正式な指導期間を短期間に限定する、7. 特別な能力と成就を原価計上して児童個々人に動機を与える、8. 遊戯と劇化を用いて興味を生じさせる、9. 言語表現をすすめる、10. 能力に注意し、直されない欠陥を矯正しようとし、11. 自分自身の勉強を評価するよう助力する、12. 多くのグループ計画を与える。

職業教育と指導 低魯鈍、高痴愚にも職業教育の可能性があるので訓練を与える責任がある。青年期においては、遅滞した智能の青年と正常な智能を持った青年達との接触が重視される。共同社会の職業的機会は、学校が提供する職業的型により決定される(1950年度版, pp.36-42.)。

年齢と能力の水準によって分化するカリキュラム

カリキュラムの内容を決定する上で、精神年齢、知能指数と同様に生活年齢が方向を与える因子となる。カリキュラムは、前思春期(6～12歳)と思春期(13～18歳)の二群に分けて編成するのがよい。各群は更に精神年齢により次のように分けられる(作表は筆者)。

対象群	精神年齢	カリキュラムの内容
1. 前思春期群	6歳以下	読み書きの前段階運動機能、感覚訓練、個人衛生の習慣の訓練、話し言葉の改善、感情統制、リズム、描画、学校や家庭における単純な仕事
	6～9歳	読むこと、書くこと、数えることが出来るようになっている。社会的に価値のあるものを経験させる段階
2. 思春期群	9歳以上	市民として、労働者として、親として、よりよい生活を営み得るために必要な実際の諸経験を持つ計画。いかなる年齢でも一個の人格として、その健康・生活・習慣・性格・他人との協力について考慮されるべきである。生活に直接つながる公民的・社会的・職業的諸活動に重点がおかれる段階

(1951年度版, p.10.)

・カリキュラム構成の根底としての経験

子供達の経験を教室に引き入れ、カリキュラムをつくる根底にすることである。子供達は、日々の衣食住や遊びが重要である世界に住んでいるのであるから、経験の単元は家庭生活と社会生活に大別することができる。

経験単元の価値を發揮させるための三つの根本的特質

1. 経験や活動を実際的なものにし、人為的なマネゴトにしないこと
2. 経験は協同的な生活を考慮すること。他人と共に働く感情を理解させ、全体に関連した組織の一部となることを理解する体験であること
3. 結果は、情動的・身体的・精神的に子供を満足させるようなものであること

経験単元の要約

1. 適切な基礎は、子供の日々の経験に関連して日々の生活自体の中で計画されたカリキュラムである
2. 経験の単元は、実際の生活について学級作業を統合する手段を提供する
3. 経験単元は、子供達の生活する社会の特色、子供年齢、能力水準に応じて採用される
4. 家庭や社会に関する経験単元は、精神遅滞児がうまく生活するために必要な習慣や態度や技術の発展のための多くの機会を提供する
5. 諸活動の一日或いは一週間の区分は、柔軟性をもったものであり、児童の要求にもとづき十分に計画されたものである（1951年度版，pp.14-20.）

・身体的及び精神的健康

1. 身体的精神的健康は、幸福と有用さを打ち立てるための礎石であり、すべての教科活動の基本である
2. 健康的教育の内容は知的正常児に対するものと同じであるが、授業法を簡潔化する必要は認めなければならない
3. どの経験単元も心身の発達のために利用し得る活動面を含んでいる
4. 子供をよく評価理解して、その子の性質や要求に仕事を適合させてやるべきである
5. 精神的健康や適応について模範的な教師は、最もよく子供等を指導できる（1951年度版，pp.29-30.）

・社会的経験と市民的经验

1. 家庭、学校、コミュニティに共通な経験は、コミュニティに対する健全な判断を発達させるとともに、コミュニティの生活に貢献する能力を与える
2. 最も明らかな州及び国家的問題は、年長の青少年にとって適切な経験となる
3. 経験で生起する特殊な状況は日々望ましい態度や行動を強める。抽象的一般化よりも具体的応用が大切である
4. どんな活動でも、それが個人に究極の社会的効果を与える場合のみ正当化される（1951年度版，pp.36-37.）

・基礎学習における経験

1. 精神遅滞児のハンデキャップの性質は、彼に役立つべき教科の量と種類の両方を制限している。しかし、子供が参加できる限りアカデミックな経験の内容を制限すべきではない
2. アカデミックな教材の選択の基準は、一般生活における必要と子供の生活に貢献することによって決められる
3. 教科内容が身につくには、個人の社会的関心の水準にあった経験を通じ、具体的な理念と対象の操作によって実現されなければならない
4. 教科内容の選択は、子供の側の必要と興味に応じて、特別の事態に当面させ、又は特別な問題の解決によってなされるべきである
5. 言葉の表、綴りの表、加算・減算の表などは役立つ教材となろう（1951年度版，pp.46-47.）

・科学における経験、芸能の経験、工作と職業的经验も大切な経験として考慮される（1951年度版，pp.47-64.）

精神遅滞児に対する教育課程

児童は経験によってのみ学習する。少なくとも学習は、経験の基礎の上にのみ成立する。従ってカリキュラムは、「経験系列であり、しかもそれは教育的系列である。カリキュラムは、「およそ子供のために、組織

的に用意された教育的経験の総体を意味する。そのカリキュラムは、教育の目標を実現させるために必要な経験を準備する学校の計画」であると定義できる。

教育課程は、生徒一人一人の実態を基調として次のような基本的態度により編成される。

1. 学力中心の教育観を脱却し実践的な生活能力者の形成即ち社会的経済的自立を教育の中心目標とする。(小学校課程においては職業人としての望ましい態度習慣、手工の実科訓練、中学校課程においては職業人としての技術習得を特に重視すること)
2. 生活指導を中心として行動的訓練の反復習慣づけによる望ましい態度の形成、個人生活の保全についての生活の正しい形態の形成(小学校課程で重視)
3. 教科カリキュラムを排して、生活カリキュラムにより社会適応に必要な知識の獲得、乃至は最低学び得る程度に引き下げた内容
4. 視聴覚その他の感覚器官を動員して創造的芽生えを伸ばさせる
5. 個人差を重視して個別指導を保障し、個人の問題を具体的实际的に解決する時間を設け、適応障害の芽を刈るようにする
6. 継続的、発展的(卒業後を考慮して)且つ融通性のあるものにする
7. 比較的良質のものには正常児の中に溶け込めるように段階的に扱うこと
8. 精神的、身体的健康を重視する
9. 余暇の利用について十分に指導する
10. 小单元主義をとり、しかも反復して取扱うこと

(2) 研究集会における班別研究の結果

基礎能力の修練を図る国語・算数等は、能力に応じた個別カリキュラムにより指導し、その他は共通カリキュラムで指導する。指導の実際に当たっては、能力・興味・欲求・関心に応じて十分考慮すること。カリキュラム構成は、教科カリキュラムよりは経験カリキュラムとする(1950年度東京会場精薄小学校班報告書、P.62.)。

精神薄弱児のカリキュラム構成

1. 教師は精薄児の生活経験を分析し生徒の興味・関心・要求・能力をつかみ、その中から指導計画の機会と資料を求めることである
2. その発展は発達段階としても考えられるが、場合によってはある程度迄の経験の幅の中における変化とするものもある
3. 身のまわりの処置、即ち日常生活、最小限の社会生活訓練と職業教育が主たる内容となる
4. 一般のカリキュラムとは立場が異なる。それは固定的なものでなく幅のある弾力性を有するものでなくてはならない(1950年度東京会場精薄中学校班報告書、PP.70-71.)

特殊児童のカリキュラムは、生活科(日常生活の指導と情緒の指導で、社会・国語・算数・理科等の教科を含む)、技能科(感覚の訓練と手技・特技の指導で、図工・習字・手先の感覚訓練等を含む)、保健科(健康・運動能力の増進)によって構成する(1950年度仙台会場精薄小学校班報告書、P.55.)。

生徒の学力低下の問題には、カリキュラム構成の立場から見た場合に、生徒の経験重視の反面、基礎的能力指導の軽視があげられる。

教育課程の編成は、数学等の論理的立場を重視してこれを縦軸に、生徒の生活経験の要素を横軸にしてバランスのとれた構成と指導が肝要である。

特殊教育の職業指導では、1.生徒の持つ特徴を見えだして伸ばし将来の職業に結びつける、2.彼等の特徴である単純で頭を使わない反復する仕事に馴れさせる、3.勤労の習慣をつける機会を与えることである。

精薄児に対する学習指導では、1.日常生活を規律化する(習慣づける)、2.発達段階に即した特別教科書を与える、3.それぞれ興味ある遊びに習熟させる、4.いかなる間違いをしてもむやみに叱らない

精神薄弱児のカリキュラム

- A 基本方針 1.3 H(手に職をつけ、心豊かに、健康に)、2.生活に必要なことを具体的に指導する、3.高度に個別化された生活カリキュラム、4.作業飼育栽培等の情意的指導内容の重視、5.情操・社会性の育成を図るための芸術的指導内容の重視

B カリキュラムの全体計画 小学校では主として日常生活の処理、各自の能力を高度に伸ばす、社会性を

育てる内容を、中学校では主として職業教育と社会性を育てる内容

C 具体的内容 1. 教科は、個別カリキュラムとグループ別共通カリキュラムにより指導する、2. 作業は、グループと個人指導による、3. 生活指導は、日常生活における身のまわりの処理、周囲の人との交際と協同を内容とする、4. 職業教育は各人の特性に応じて職業的基礎から始め、卒業までに一定の職業に就き得るようにする、5. ホームルームでは、一日の計画と反省の話し合いや個別指導日誌をつける活動、6. 特別教育活動は、学校行事やクラブ活動への参加がある(1950年度仙台会場精薄中学校班報告書、PP.56-60.)。

特殊教育のカリキュラムは、個人カリキュラムではない。教育は、学習集団の教育作用を基礎としている。

生活教育は、模式的学習すなわち「学校ごっこ」ではない。実生活における問題解決に役立つように、実生活と結びつけた現実度の高い学習環境を構成して、個人生活の基本と人間関係の理解を学ばせるのが生活教育である。職業教育も又、「おままごと」教育であってはならず、職業生活教育である。

コア学習とは別に、「読み書き算数」の練習が必要であり、集団や対人関係の中で必要場面を設けて身につけさせる指導が大切である(1950年度仙台会場、山下充郎受講ノート)。

3Hに3Rをとけ込むようにするためには経済生活や感覚訓練によるのがよい(1952年度仙台会場、山下充郎受講ノート)。

単元の構成は、児童が解決を必要とする生活問題をとりあげて、系統的学習内容との関連づけを考慮しながら設定する。具体的には、本人の能力・特性等をふまえて社会的要求の最低基準と将来像により学習内容を選択する(1951年度仙台会場G班の班別研究報告)。

第4章註

1. 市澤豊「教育改革期における特殊教育論」『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〕の成立過程の検討と城戸構想試論——』pp.43-94.1998.11.北海道大学大学院教育学研究科修士論文
 2. 特殊教育条項とは、「学校教育法」(昭和22年3月31日法律第26号)の第6章特殊教育[盲学校、聾学校、養護学校の目的]第71条から第75条までの規定内容を指す。この特殊教育条項の成立過程に関しては、上記註1.同論文のpp.71-79.を参照されたい。
 3. 註1.同論文のpp.75-78.を参照されたい。
 4. 特殊教育の義務制施行に関する論議は、先ず「教育刷新委員会」において、1956年10月18日の第7回総会から論議が開始され、第2特別委員会第8回会議などを経て、1947年11月21日第2特別委員会第21回会議における盲聾啞義務制確認までなされている。また、それぞれ1946年6月からの日本国憲法、1946年11月からの教育基本法、1947年3月からの学校教育法の国会審議においてなされている。その主内容は、註1.同論文のpp.49-75.に詳述した。
 5. 山本普については、第2章の註4,5.を参照されたい。所蔵資料は、明治学院大学の倉庫に保管されていた。
 6. 三木安正が中心となって結成した「精神遅滞教育研究連盟」の成立に関しては、三木安正(1979.7.),山本普(1985.5.),山口薫(1997.4.),松矢勝宏(2002.8.)らの説がある。
- 市澤豊は、「精神遅滞児教育研究連盟の結成と特殊教育論」『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〕の成立過程の検討と城戸構想試論——』pp.87-89.1998.11.北海道大学大学院教育学研究科修士論文において成立過程を明らかにした。

各者の説を次に再掲する。

企画推進の当事者三木安正は、「全特連誕生の時はいつかということとはかならずしもさだかではない。昭和22年8月に〔精神薄弱教育研究会〕が発足した(全日本特殊教育研究連盟『日本の精神薄弱教育——戦後30年——第三巻 教育の研究・動向』p.170.日本文化科学社)」と述べている。

参加者の一人である山本普は、「昭和22年7月14日から8月16日まで特殊教育指導者講習会が開かれ、精神薄弱部門の参加者は13名であった。本講習会終了直前(8月14日)には、三木先生を会長として、〔精神薄弱児教育研究会〕が参加メンバーを中心に結成され、のちに〔全日本特殊教育研究連盟〕が設立される基礎となった(全日本特殊教育研究連盟三木安正先生を偲ぶ会編『三木安正と日本の精神薄弱教育』pp.

166-167.)」と述べている。山本説は、講習会の名称及び研究会の名称に誤認がある。

山口薫は、『全日本特殊教育研究連盟(全特連)が設立された正確な期日は必ずしも定かではないが、1949年(昭和24年)に、三木安正、小杉長平、杉田裕らが中心になって、全国の特級学級の中から優れた者を選び、その実践報告をまとめて『精神遅滞児教育に実際』(6月26日発行)という表題で出版した際、その本の編者としてはじめて『特殊教育研究連盟』という名称を用いたことから、全特連の30周年事業を計画するにあたって、この年、すなわち、1949(昭和24)年を全特連創立の年とすることが決定された(日本精神薄弱者福祉連盟『発達障害白書 戦後50年史』p.425.日本文化科学社)」と述べている。

渡邊健治は、上述の先行研究があるにもかかわらず、『教育実践でつづる知的障害教育方法史——教育方法の展開と探求——』の中で次のように述べている。すなわち、「連合軍総司令部民間情報教育局(CIE)の協力で1947年に盲・聾・知的障害児教育の教員を対象とした6週間の合宿講習会が開かれた(杉田, 1976, 57頁)(p.6.)」,「1947年7月14日～8月16日にCIEの後援を受け、文部省主催で特殊教育講習会が開催されたことはすでに述べた。この講習会に参加していた者たちより、講習会後も研究会を結成し、知的障害教育の振興をはかることを意図され、[精神薄弱教育研究会]が作られた(p.12.)」と。1947年の講習会の正式名称は、「特殊教育教員再教育講習会」で別称は渡邊が使用した「合宿講習会」である。同講習会におけるCI&Eの開催の立場は、「賛助」であるが、渡邊は協力と後援として相相違する用語を使用している。

7. 参加者数には諸説があるが、13名が特定できる。4.2.1.「特殊教育教員再教育講習会の実際」参照されたい。
8. 註6.市澤豊同論文の2.10.2.3.『精神遅滞児教育研究連盟結成趣意書』p.88.参照。
9. 市澤豊・高村法保・室橋春光・諸富隆「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回大会発表論文集』発表附帯資料p.7.2001.9.
10. 市澤豊「劣等児等の教育実践」「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)——」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』90.pp.113-119.2003.6.
11. 文部省初等中等教育局特殊教育室の設置 特殊教育に関する事務は、1947年5月学校教育法の施行に伴い文部省の事務組織改編が行われ、初等教育課が新設されその所管となった。ついで、1949年5月には、文部省設置法の公布とともに文部省組織規定が制定され特殊教育は初等中等教育局の各課が主管した。1948年度から盲聾学校の小学部の義務制が学年進行により施行され1953年度に全学年に及ぶこと、統合的施策の統一的事務推進が求められることなどから、1952年8月に文部省組織令の制定に伴い、初等中等教育局に「特殊教育室」が設けられた。
12. 奥田三郎は、精神遅滞児の鑑別・治療に関して「生物学的必然性としての欠陥」と捉える治療教育学的人間論を主張している。奥田三郎「治療教育法」岩波『教育学辞典』Ⅲ pp.1629-1631.1938.岩波書店
市澤豊・室橋春光・諸富隆「北海道の知的障害児教育史研究序説——その源流：奥田三郎(1903-1983)と小金井治療教育所(小金井学園)——」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』83.pp.25-116.2001.6.

第5章 指導主事教科別連絡協議会「特殊教育」班

指導主事教科別連絡協議会は、第1章1.2.2.のD.に既述したように初等中等教育の改善を目的に、地方指導事務に関する連絡調整及び教育委員会の初等・中等教育各部門担当指導主事による研究協議をおこなう場として、1953年から東京で開催された。1953年度の研究部門は、小学校・中学校・高等学校における各教科部会、教科外部会、幼児教育・へき地教育・特殊教育など10部会により構成されている。特殊教育部会は、第五班「特殊教育」として、言語障害児、精神薄弱児の二つの分科会に分けられて研究協議がおこなわれているが、1955年には教育課程等13部会に、1956年には国語科等12部会に、それぞれ変更している。

本連絡協議会に関する資料は発掘できず、唯一の史資料である『文部省初等中等教育局『昭和27年度 指導主事教科別連絡協議会記録(下)』(昭和28年4月)により、その概要を摘記する。

「昭和 27 年度 指導主事教科別連絡協議会記録」

I 各都道府県における特殊教育の実状報告、情報交換

各都道府県におけ盲教育、ろう教育、精神薄弱児教育、肢体不自由児教育、行動問題児教育等の現状を報告し、情報の交換を行った。研究協議事項は、実情報告・交換の結果をもとに、特殊教育の振興の条件・不振の条件を抜き出して、先に参加者から文部省宛に報告した協議事項と併せて設定された。

II 協議事項

1. 特殊児童の判別はいかなる基準よることが妥当であるか。

特殊教育不振の原因の一つは、判別基準が漠然としていることによる。辻村泰男特殊教育室長は、次のように指導している。

文部省は、「教育上特別な取扱いを要する児童生徒の判別基準」を設定し、解決の一助にする方針である。この基準を速やかに各都道府県に通牒する予定であるが、関係官庁との打合せもあるので新学期早々には間に合わないであろう。内容は、1. 盲、2. ろう、3. 性格異常、4. 精神薄弱、5. 言語障害、6. 肢体不自由児のそれぞれについて基準及び教育的措置が示され、具体的な判別法、教育法は別の解説書（手引書）に示されている。これが出されることにより、特殊児童の誤診、誤れる指導は除去されるのみならず、無駄な努力や不合理な運営が排除され合理的、能率の指導が行われ、効果が期待される。

2. 特殊学級の運営指導において、いかなることが問題とされているか、これをどう打開するか

A 設置について

特殊教育振興の条件（1. 文部省主催の研究集会の実施による現職教育と啓蒙など、七項の条件がまとめられている）

B 運営について

特殊児童の知的、社会的成熟度をどう把握し、どのように指導の限界を規定し運営するかについて配慮する。

特に中学校として留意すべきこと（1. 特殊学級は全校の支持を受けて運営すべきである等、三つの留意事項をあげている）

C 指導の内容について

特殊児童の就職指導、あるいは将来の生活の設計と深く関連させた教育課程を編成する。

1. 教科の指導は、生活指導、人格性の指導を重視する
2. 特殊児童の諸能力よりみた最少必要量の内容を系統的に編成する（普通児の教育課程は、小・中・高・大学と一連の関係の上に編成されているが、特殊児童の場合は、社会に出て自立するのに必要な最低限を、生活経験を通して児童の興味をひきだしながら指導する）
3. 特殊児童が就職し得る職種を調査し、その職種ではいかなる能力が必要とされているかを研究する
4. 特殊児童のためのドリルは精神衛生的立場から行った方がよい（以上三木安正氏の指導）

*精神薄弱児の国語教育

1. 言葉の程度を下げるだけでなく、話し言葉を指導し考える力を養成する
2. 発達段階を考慮する。具体的には、ここの児童の精神年齢、生活年齢を把握し、これに応じた指導法を工夫する（以上平井昌夫氏の指導）
3. 普通学級内の特殊児童はどのように指導したらよいか（筆者省略）
4. 行動問題の指導はどのようにしたらよいか（筆者省略）
5. 教員養成と現職教育はどのようにしたらよいか（筆者省略）
6. 特殊教育行政はどのようにしたらよいか（筆者省略）

以上のことから、文部省は、予め各都道府県における特殊教育の実情と意向について報告を求めて、全国の特殊教育実施の現状と問題について把握していることが分かる。そして、現状と課題認識に立って、指導主事による協議事項を決めたのである。特に、特殊教育振興上の条件を分析検討することにより、特殊教育に関する行政施策の手掛かりを得ようとする意図が見えている。従って、指導主事教科別連絡協議会は、特殊教育施策の中で、1. 入級判別基準の公

示とその理解, 2. 特殊学級の設置と管理運営の全国共通原則に関する指導, 及び 3. 通常学級における障害児等の取扱いについて, 文部省の意図を徹底伝達することになったと理解される。

第6章 教育指導者講習における教育課程論

前述の第1章から第4章においては, 史資料を基に特殊教育に関する講習内容と研究内容について検討した。しかし, 特殊教育関連講習会の講習内容は, 教育課程に関する内容が簡略に扱われており, 主に指導計画, 指導法, 教育評価, 児童理解・判別等にかかわるものであり, しかも, 实际的で具体的な内容となっている。そこで, 初期に開催された「教育指導者講習」における教育課程論を概括して, その特質を明らかにする。すなわち, 指導計画・指導法・教育評価等は教育課程編成の具体的構成内容であることから, 教育課程編成の根底となる教育課程論を明らかにして, 特殊教育関連講習会における教育課程論を補うことが求められる。そのために, 文部省が主催し CI&E が賛助・後援した, 教職員再教育講習会等のなかで, 最も早い時期に, 周到に計画開催された「教育指導者講習」における教育課程論を取りあげることにした。そこで扱われた教育課程論は, 記録集録から体系的で総合的な論述であることが判明される。本章では, 文部省と CI&E が占領期において教育課程について計画的・組織的に講習した中核的内容について, 開催時期の順に検討する。

6.1. 中等教育における教育課程論

ドクター・ベッカム^{*1}, 梅根悟は, 「中等学校の学習指導」『中等学校指導主事講習会資料』1948 年の中で, 教育課程に関して次のように述べている (摘記)。

「教育課程について」

これまでの中等教育は, 進学準備, エリートのための教育であり, 学ぶ中味はバラバラの孤立した教科目に分散したもので, 教科書中心であった。このことへの反省に立って, 民主的な社会生活の出来る人間育成を目標にして, 書物学校にならない活動学校 activity school, 生活経験の学校をつくることである。ここでは, すべての教材がお互いに関連させる生活経験をカリキュラムの中核に据えて, 学校が村や町の学習センターとなる。生活経験の学校は, 実際の生活, 経験をやりながら学習する。先ず, 生活し, そして, その生活上の生きた問題に触れながら学習していくことである。生活経験のカリキュラムは, 生徒の生活経験を中核として教材を統合して構成する。(「よい学習環境をつくり出そう」 p.1.)

カリキュラム型には, 伝統的カリキュラム, 統合課程 (融合課程), 総合的コア・カリキュラムの三つがある。共通の学習指導法としては, 「生活を通じ, 経験を通じての学習する Learning through living」経験単元 experience unit により指導する。(「カリキュラムの三つの型」 p.16.)

ヴァージニア・プランは, 社会科のような一教科のカリキュラムではなくて, 学科組織を棄ててしまって, それに代わるものとして作られた全教育課程を一つの経験カリキュラムで覆わんとする意図のものである。(p.18.)

次いで, 新カリキュラムとして, N.E.A. プラン, ヴァージニア・プラン, サンタ・バーバラ・プランについて, それぞれ詳述している。そして, ユニット (単元: Unit) について次のような説明がある (摘記)。

ユニットは, カリキュラム構成の単位であり, カリキュラムは多くのユニットの系列である。単元の起源は, ヘルバルトの教授理論にあり, 単元は学習の「まとまり」である。単元には, 長単元, 大単元, 経験単元, 活動単元, 作業単元, 教材単元等の名称と性格がある。(P.31-33.)

続いて、「よい単元例」や「資料単元 source unit, resource unit」及び「望ましい資料単元条件」並びに「作業単元の評価」について解説している。次に、単元的设计・展開・生徒の活動・スコープとシーケンスにまで言及している。第二十講「学習の個別化と学習の補修」では、近代学校における教授形態について、個別的教育形態から社会的協同教育形態（一斉学習による協同形態）の変遷、すなわち、その系列として、ベル・ランカスター法 bell lancaster system, ドルトン・プラン dalton plan やウイネットカ法 winnetka system について説明している。そして、ユニット・プランの実践に関して次のように提案している。（摘記）

「ユニット・プランの実践」

われわれの考えているユニット・プランは、その内容と展開方式は極めて社会的である。コア・カリキュラムのユニットは社会生活のユニットであり、その展開法は社会的協同による共同課題の達成という形をとる。社会化された単元学習は、あたかも、オーケストラの演奏のごとく、めいめいが違ったパートを受け持っていて、めいめいがその責任を果たすように、すべての生徒が共同の目的に関わり合っているが、めいめいが能力や特性に応じて違った役割を果たしているのである。かくして、ユニットは、自らあらゆる個性、能力差をもったあらゆるメンバーをして、それぞれの処を得させ、それぞれの最善をつくす喜びを得させることを理想とする。社会化された単元というものは、指導よろしきを得るとき、自ずから個別化の要求に合致するのであろう。（P.145-146..）

しかし、単元学習による学習指導は万能ではないとして、ユニット学習の展開過程において、浅薄なうわすべりな学習指導とならないように、能力別グループや個人への細心でしかも徹底した「補強的学習」の設定を求めていることに留意したい。この視点は、今日までの通常教育、特別教育を問わず、学校教育現場における生活単元学習や作業学習の設計と展開上の留意点としてふまえられていなかったと指摘されよう。また、ユニット学習の個別化の方法としてとしての「補修学習」について次のように紹介している。（摘記）

「[ユニット学習]における個別化法としての補修学習」

学習指導の個別化と特に適応不十分な生徒のための補修指導の仕事は、今後の教師が力を注ぐべき重点の一つである。新しい中学校は、すべての青年達と一緒に仲よく生活する場所である。従って、そこにはあらゆる程度の能力と必要をもった雑多な生徒が一堂に会している。この様な雑多な生徒に対して適切に適応する教育を行うことは、デモクラシーの本質に触れた問題である。教育の民主化とは、ただ学校をすべての青年に開放することではない。開放によって生ずる困難を克服することによってのみ民主化は完成されるのである。（P.147-148.）

ここに述べられている真の教育の民主化とは、あらゆる程度の能力と必要をもった雑多な生徒への学習保障だとする理念に留意したい。我が国の民主主義は、21世紀に入った今日もなお未成熟である。この現実には、1948年当時の学習の個別化や中学校教育のあり方を志向する視点からすれば、主体的に教育の民主化を志向する教育実践の取り組みの脆弱性の証左であるといえよう。

次いで、参考資料として「教科中心カリキュラムと経験カリキュラムの差^{*2}」を引用して再掲する。

中等教育を担当する指導主事に対して、新制中学校における教育課程論が生活経験主義に立って組織的に伝達されている。このように教育学的に組織された教育課程論は、既述の「特殊教育」講座では確定的にはなされていないことから、教育課程論は指導主事・教員養成大学教官など、新たな教育指導者に対して、T. ホプキンス^{*3}の経験主義教育課程の立場を意図的に

「教科中心カリキュラムと経験カリキュラムの差」

教科中心カリキュラム	経験中心カリキュラム
1. 教科を中心とする 2. 専ら教科を教えることに重点がおかれる 3. 教授に先立って教へるべき知識は選択され構成されてゐる 4. 教師その他の権威の代表者によって支配統率されて行く 5. 学校を知識をさずけるための機関とみなし知識の実生活に対する有用性などといふことは少しも考慮することなく只その知識自身のために現象、事情を学ぶ 6. 生徒の学習に考慮せずに或る事項や技能を教へる事に重点をおく 7. 定まった一定量の知識を教へこむ方法に重点をおく 8. 学習の方法を出来るだけ一定し一定の学習の結果を期待する 9. 一定の教科案によって一定のひながたをつくり出す 10. 教官とは、学校でさずける教育であると考へる	1. 生活が中心となる 2. 学習者の円満なる成長を促進することに重点がおかれる 3. 学習の過程において学習の対象が学習者によって選択され構成されて行く 4. 学ぶ者全体（即ち生徒、教師、両親、校長その他をさす）が協力により統率され指導されて行く 5. 実生活の進歩向上に直ちに役立つところの理解に重きをおく 6. 態度や技能をつちかう事より偉大な普通の関係ある一つの部分として強調する 7. 学習の過程を重要視しながら理解に重点をおく 8. 学習の方法を出来るだけ多種多様にしその成績、成果変化に富むものを期待する 9. 個々の子供に個性をもつ独自のものとして発展せしめる 10. 絶えざる成長の過程とし教育を定義づける

集中的に注入したと見なすことができよう。

6.2. 初等教育における教育課程論

次に、1950年3月から5月にかけて東京大学において開催された教育指導者講習の関係者が編集した『第4回 IFEL 研究要録（初等科）』から、初等教育関係者対象の教育課程論を概観する。本研究要録の内容は、第一編「現代日本の社会における課題の検討」、第二編「カリキュラム」から構成されている。第二編「カリキュラム」の構成は、第一章「新しい教育観」、第二章「新しいカリキュラム」、第三章「基礎的教科の学習指導」などからなり、教育課程理論と具体的な展開の方法について教育学的に体系づけられた論述となっている。本節では、その中の第一章、第二章から教育課程論に関する主要点について以下に摘記する。

「教育課程論」

日本の教育は、全体主義的教育体制の下で、皇道主義的教育思潮に支配され、知識注入主義的教育傾向であった。特に、知識注入主義教育は、立身出世のための学問であり、それは欧米学問技術模倣の詰め込み教授、反復練習努力によって多量の知識の習得記憶をもとめる偏知的傾向を助長させるものであった。わずかに、大正時代に新教育の試みがなされていたが、全般的には教師中心の教科書による教育、模倣と記憶と暗誦の教育であった。現在の教育・教育学は、コペルニクスの転換、即ち、主体と客体との転換を図らなければならない。人間は、成長発達の可能性があり、同時に成長発達しなければならない要求を含んでいる。この要求を、「経験によって学ぶ」力として、その置かれた環境に結びついて生活活動を展開し、その過程を通じて自己を豊かにし、形成し、実現してゆく、即ち成長発達していく存在である。児童は知識の受容器ではなく、知識の創造者である。従って、教育は、児童の「興味」、「自発性」、「創意」の尊重を、その教育思想を中核とする児童中心の教育観、生活中心の教育観により計画され実施される。

生活中心の教育は、有為有能な社会的実践人を育成するための教育である。過去の教育は、学校で学んだ知識が日常生活とは遊離して少しも実社会に役立たない「学校的知識」であったことを反省しなければならない。そして、一斉画一教育を改めて、児童一人一人の能力・興味・経験に応じて、それぞれの性格と天分を伸ばす教育へ転換しなければならない。また、学校は、児童の「生活地域社会」化、「地域社会の学校」化

を図らなければならない。(p.1-8.)

「児童は成長発達の可能性があり、同時に成長発達の要求をもっている」という視点に注目したい。既に1950年当時に、「児童の成長・発達のニーズに応える教育こそが真の民主主義である」とする視点が現出していた。しかも、この視点は、全ての児童を意識したものであり、決して障害をもつ児童に特定していないことに深く留意しなければならない。このことは、現今の「特別な教育的ニーズ論」を超える教育学の普遍性があると指摘されよう。

学校教育の生活化とカリキュラムの生活化に対する意見として、以下の二つに分けて論述している。この学校教育の生活化とカリキュラムの生活化の相違に関する意見には留意したい。何故なら、今日までの知的障害児教育における「生活教育課程」論のなかでは、この相違論に関しては理論的にも教育実践的にも深められていない課題であることによる。(摘記)

「学校の生活化とカリキュラムの生活化」

1. 生活教育の具体的実践方式 それは、学校教育は、実社会の生活に対する準備教育であるとして、単に「生活による」教育を求める立場である。生活の具体的な要素的な道具として知識や技術を授ける。生活の道具としての知識を授けることが目的であって、生活がいわば手段として利用される立場である。

2. 生活による教育 それは、「生活を通して」の教育の意義を認めながらも、むしろ「生活のための」教育を重視する立場である。つまり、「生活による」教育であると同時に、「生活のための」教育であることを直に意識する。そして、生活のための教育とは、生活を教育の目的原理として、実践的な生活者を養成しようとする。しかし、生活による教育は、「異国産の美しい花の種」であったため、混乱した世相に影響されて、現状では暗中模索と行きづまりに陥っている。(p.10-11.)

1950年当時、我が国の初等教育学校における生活主義教育は、文部省とCI&Eによる行政指導にもかかわらず、教育現場では暗中模索の状態であり、その実施に行き詰まりを見せていたことが分かる。そして、その行き詰まりは実践的にも理論的にも解決に至っていない。

次に、第二章の「望ましいカリキュラム」から、教育指導者講習において講義されたカリキュラム類型論とその批判について概観する。(摘記)

「カリキュラム類型論とその批判」

現行カリキュラムの類型には、教科尊重型と生活経験尊重型がある。前者には教科カリキュラム、相関カリキュラム、融合カリキュラムがあり、後者には広域カリキュラム、コア・カリキュラム、経験カリキュラムがあり、それぞれには長所と短所がある。望ましいカリキュラムの方向は、後者の生活カリキュラムの方向であり、内容は生活プログラムとして計画されることが望ましい。

コア・カリキュラム（経験を中心としたコア・カリキュラム）

長所 イ 児童の興味・要求に密接につながり、現実的な直接経験を中心としたカリキュラムが編成される

ロ 社会的直接的環境を利用し、特に地域社会についての学習や活動に参加し、生きた学習をすることが出来る

ハ 民主主義についての理解とそれを体得するのに容易なグループによる問題解決、討議法、単元の協力的な計画等民主教育の在り方にふさわしい

ニ 社会と学校との結びつきが容易である

ホ 新しい学習の心理と一致する。新しい教育の目標に近い人間の育成を期待することが出来る

短所 イ 直接経験と個人の学習の場において学習された事項は、新しい生活にうまく適応しないといわれる。経験が客観的に、知的に、凡ての経験を上手に網羅していないと、活動のための活動、経験のための経験におわってしまつて、人間生活に役立つ正しい意味での経験の再編成にはならない

- ロ 現在の学校又は教師は、このカリキュラムを実施するだけの準備がない。従って、計画のためのカリキュラムであり、計画はあっても、実際の学習には適用せず、机上プラントとなり易い
- ハ 一般社会がこうしたカリキュラムに対する認識が足らず、したがって、社会の協力が求めがたい
- ニ 系統的知識の習得が不十分であり、いわゆる学力の低下が心配される

教科カリキュラム

- 長所 イ 知識の体系が論理的に整然と、比較的単純化されている。教授者も被教授者も便利で学習が容易である
- ロ 学習の時間と労力が節約される
- ハ 教授者も両親も一般社会も、この方法に充分なれているので凡ての面で辛さがない
- ニ 現在の学校の内容組織其の他全般が此の方法の実施に便利である
- 短所 イ 心理的に考慮された面が少ない。児童の興味や発達段階に縁遠く、経験の面に生き生きとして働く面が少ない
- ロ 新しい教育が目標としている民主的で豊かな人間性と実践力ある社会人を造るというねらいからは遠い
- ハ 系統的に組織された知識のみをカリキュラムと見る見解はせまい。系統的知識は絶えず変化する。それ故に、教科としての系統知識を考える時も、常にそれが変化する面において捉えられ、現実の問題を中心として系統的知識を組織するよう工夫さるべきである
- ニ 系統的知識の領域をカリキュラムの唯一の材料とみることは、現実の社会生活との結びつきは少ない。現実の生活意欲、生活感情、活動実践力等は、単なる知識の体系からは与えられないであろう
- ホ 生活とのつながりががないため、実生活の応用が困難である。過去の日本の教育の最も大きな欠陥である

望ましいカリキュラム

1. カリキュラムの意義

教育観や教育目標は、社会の理想・価値・要求と児童の要求とを一元的に把握して規定される。カリキュラムの定義は次のようなものがある。

- ① カリキュラムは、子供の成長発達を助けるために（即ち教育目標の為に）学校で組織的に用意された教育経験の総体である。(1)カリキュラムは、組織的な教育的経験である経験カリキュラムである。
(2)学校における経験の全体である。単なる教科課程ではなく教育の全課程である。（『小学校経営の手引き』）
- ② カリキュラムは、各個人が学校の指導のもとに行う生活そのものである。学校内外の広い生活領域にわたる生活カリキュラムである。（『新制中学・高校管理の手引き』）
- ③ カリキュラムは、生徒の成長発達を助長するために選ばれ、整えられ、提供された生徒の環境（行動的環境）である。カリキュラムは、従来の教科活動及び教科外活動のすべてを含む教育の全体計画である。（『新制高校の教科課程概説』）

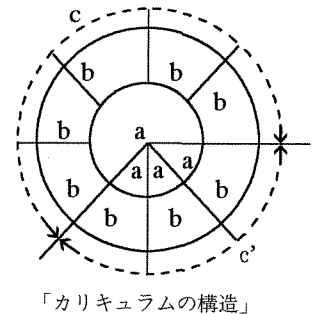
2. カリキュラムの性格

リー、C.C.によれば、民主社会にふさわしい円満な人間を育てるためには、次のような経験をつけてやるが必要である。1. 社会的経験（人間の学習）、2. 言語の経験（ことばを用いる学習）、3. 数量の経験（量的思考を伸ばす）、4. 科学的経験（科学的概念を得させる）、5. 健康の経験（健康の経験を与える）、6. 創作的経験（美の観賞と表現）の六つである。これらの経験を教育的に組み立てるのがカリキュラムである。これらの経験が、時間的に、連続性を持ち、内容的に総合性をもたねばならない。

小学校で用意すべき経験の四領域は、1. 身体の健全な発達に必要なもの、2. 社会生活に必要なもの、3. いろいろな学習の為の基礎的技能として必要なもの（読む、書く、話す、数量等）、4. 生活を豊かにするために必要なもの（音楽園工等）である。中学校は、小学校の四領域に次の二領域を加えたものである。すなわち、5. 職業的経験、6. 課外活動としての社会生活経験である。（p.12-20.）

3. 望ましいカリキュラム

1. 生活カリキュラムの立場をとるべきである
2. 教育目標から考え、生活課題解決の学習領域を設定すべきである
3. 「しつけ」、「訓練」、「課外活動」、「行事教育」など日常生活の教育領域を日常生活課程として設ける必要がある
4. 教科的課程は、要素経験の系統的発展を図るものである
 - a : 生活課程（日常生活課程を含む）
 - b : 教科的課程
 - c : 必修課程
 - c' : 選択課程



カリキュラム構成の基本的立場

カリキュラム構成計画

1. カリキュラム構成の主体は各教師である。学校ではその地域と子供に即して構成する
2. 計画は、中央計画、地方計画、学校計画の各段階において、基準的に力動的に構成する。しかし、その各段階は、縦の関係でなく、横の関係で相協力して構成することである
3. 郡市に教育委員会を整備して、そこが中心になって構成する

カリキュラム構成の一般的手続き

構成の基本的立場と段階

- ・教育観の確立 = 教育根本目標の確立、教育方法、方向性の確立
- ・カリキュラムの根本的性格の確立
- ・構成の根本的立場についての検討 = カリキュラムの本質についての諸問題の整理、

構成上の根本的立場

一貫した立場(教育観—教育目標—カリキュラムの性格—構成—展開—評価—改訂の一貫性、地域内における小学校—中学校—高校を通じて計画の一貫性)。科学的方法によること。民主的総力の結束による計画であり、机上プランでない学習指導と表裏一体の関係性、設備・環境を考慮した構成である。現行諸法規・学習指導要領等を充分研究し、生かし、捕らわれない立場で構成する。カリキュラムは、永遠の構成の連続である。改訂は、構成—実験—評価—改善の永遠の連続であり、決して固定的なものではない。基底構成を主体とする。学習単元構成の手掛かりとなる「基準カリキュラム」の構成を主体とし、その実施細案は現場の各教師の主体的活動にまつ

文部省とCI&Eが選任した初等教育講習の講師達も、学校教育現場においては、経験を中心としたコア・カリキュラムを計画しても、実践し展開する条件は整っていないという認識である。その条件とは、コア・カリキュラムについての教師の実践力と一般社会の理解と協力に關してである。すなわち、経験主義教育論に基づいて編成されたカリキュラムは、机上プランとなり、実際の「教授＝学習」において実践される事例は少ないという現状にあったことになる。

また、カリキュラムの意義に関しては、普遍的な教育理念がもりこまれている。すなわち、社会の理念や価値を含めた「社会的要求」と児童の「成長・発達」の要求の一元化である。ここにも、今日的なニーズ教育思想の原型が現出していることに留意したい。更に、カリキュラムは、児童の成長・発達のために提供される「行動的環境」であるとする視点も新鮮である。そして、カリキュラム構成の基本的立場に明示されている二つの「一貫性」の観点及び「基底単元」に基づく現場教師の主体的・創造的活動を求める姿勢も今日的な教育価値をおびた重要な教育実践の視点である。

6.3. 教育指導者講習における教育課程論の特質

6.3.1. 教育の理念ないしは教育思想

教育思想は、戦前の日本における教育について、「[学校的知]の注入主義による一斉画一教育（中等教育指導主事講習）」、「全体主義教育体制・皇道主義教育思想下における知識注入主義教育（初等教育指導主事講習）」と批判し、それを改革することに新教育思想の根源があった。そこで、新教育の理念ないしは教育思想は、「人間は、成長発達の可能性があり、成長発達への要求を持つ存在（初等教育指導主事講習）」であり、「児童中心の教育観、生活中心の教育観（中等教育指導主事講習）」である。従って、戦後の新しい教育課程は、民主主義の教育理念ないしは教育思想に基づいて編成され実施されるのである。この児童の成長・発達の要求に応える教育理念ないしは教育思想は、とりもなおさず、今日の全ての「児童・生徒の成長・発達のニーズ」に応える教育の原型の出現にほかならない。

6.3.2. 教育の目的ないしは教育像

新教育の理念ないしは教育思想を実現するために意識された教育目的ないしは教育像は、「民主的社会生活の出来る人間（初等教育指導主事講習）」の育成であり、「生活中心の教育は、有為有能な社会的実践人（中等教育指導主事講習）」の育成である。共通する教育像は、「民主主義国家を築き上げる社会的実践人」におかれている。

教育観や教育目標の設定については、「社会の理想・価値・要求と児童の要求との一元的把握（初等教育指導主事講習）」をあげている。

具体的な目標としては、「児童一人一人の能力・興味・経験に応じて、それぞれの性格と天分を伸ばす（初等教育指導主事講習）」教育であり、「児童は知識の受容者でなく創造者である。生活教育は、理想の人間像を自立・自律的な生活者とみなし、生活において、生活のために学ぶ（中等教育指導者講習）」教育を進めることである。ここに通底する目標は、「一人一人が生活の自立を目指し、その能力・興味・経験等に応じた自律的な生活者」である。この教育目的ないしは教育像は、障害者基本法の第3条に謳われている基本理念や目的概念と同根であるといえる。

6.3.3. 教育の内容・方法ないしは教育計画

初等教育担当指導主事を対象とした講習においては、「児童は、成長・発達の要求を「経験によって学ぶ力」とし、その置かれた環境と結びついて、「生活活動」を展開し、その過程を通じて、「自己を豊にし、自己を形成して、自己を実現してゆく」存在である。すなわち、成長発達してゆく存在」であるとの教育観にたった講習を徹底している。児童の学習は、経験によって獲得した「学ぶ力」により、児童の生活環境を取り込んで活動する過程である。従って、教育課程は、「学校の生活化」と「カリキュラムの生活化」の二つの視点から組織・編成されなければならないのである。それは、「児童の生活地域社会化」の視点と「地域社会の学校化」の視点による統合を意味する。本講習においては、カリキュラムのモデルとしてヴァージニア・プランが例示されている。以上のことを要約すれば、次のように整理される。教育課程は、「生活のための教育」を目的的概念として、「生活を通じて、生活による教育」を方法的概念として、学校の生活化とカリキュラムの生活化により編成・実施・評価される学校の教育計画である。

これまでの、生活主義教育の実践においては、1935年代に展開された生活学校運動*3を別に

すれば、カリキュラムの生活化に視点がおかれ、学校の生活化の視点、すなわち、生活学校づくりを基盤としたカリキュラムの生活化の取り組みが欠落していたといえよう。

中等教育担当指導主事を対象とした講習においては、講義「学習の個別化と学習の補修」のなかで、次のような教育課程編成・実施上の重要な視点から講義がなされている。それは、コア・カリキュラム^{*4}のユニットプランの利点と限界及びその対応についての説明である。単元は、その展開法として「社会的協同による共通課題の達成」という形態をとる。しかし、「社会化された単元は、指導者による適切な指導がなされれば、自ずから個別性や能力差に応じた個別化の要求に合致する」が、「学習指導の個別化や学習適応に不十分な生徒のためには、教師は補修指導の仕事に力を注がねばならない」のである。この指摘は、生活単元学習の実施方法における集団的指導形態の限界性と個別的配慮としての「能力別グループや個別への細心でしかも徹底した「補修的学習」」の取り組みの必然性について示唆したものである。

望ましいカリキュラムとは、組織的・教育的経験により構成された「経験カリキュラム」であり、それは、単なる教科課程にとどまらない学校生活の全体計画である。カリキュラムは、各人が学校の指導のもとに行う生活そのものであり、学校内外の生活領域にわたる「生活カリキュラム」が望ましい。そのカリキュラムは、生徒の成長発達を助長するために選ばれ、整えられ、提供された生徒の環境（行動的環境）である（中等教育指導主事講習）。

教育指導者講習は、高橋寛人（1999.12.^{*5}）が指摘したように、「IFELのアメリカ教育学は、戦後日本の教育学の原典である」という史観は肯定されるが、更なる詳細な資料の分析・検討が課題である。特に、指導主事対象の講習では、発足期の指導主事に対して明確な意図を持って、アメリカの経験主義教育学を理解させるにとどまらず、経験カリキュラムの構成と実施の実際についてワークショップにより学ばせることにより、各地域における経験カリキュラム編成・実施のヘルパーとしての役割を期待していたことになる（高橋寛人 1991.10.^{*6}）。

第6章註

1. ペッカム Peckham, Earl K. I & II Sessions Visiting Experts Supervisino in Secondary School Director of Curriculum, Sequoia Union High School, Redwood City ,California. 文部省『教育指導者講習小史』p.34.1953.

第一、二期の中等指導主事講習会の米国人講師「教育課程と教授法」、「ワークショップ」担当。佐藤広美編・解説『史料日本の戦後教育改革——松本喜美子史料——第I巻 IFEL・GHQ 教育指導編I』p.414.1998.2. 緑蔭書房

2. ホブキン Hopkins, T. は、教育課程を教科中心教育課程と経験中心教育課程の二類型に分けて、その特徴的な相違を比較表示した。本講習に資料として配付されたものは、「Interaction」『The democrtic Process』, 1941,p.20.の翻訳であろう。この書は、金子敏により『教育課程の新研究』として翻訳されて1969年に学芸図書から出版された。P.218.

教育課程は、その構造の相違やその組織・編成原理の違いなどにより、分類・類型化されて論じられることがある。一般的には、教科相互の関連をどう図るといった観点から「分化型」と「統合型」に類型化し、教育内容の中味をどのようなものとして捉えるかといった観点からは「教科・教材型」と「経験型」に分けられる。更に、統合の方式によって、1.教科並列型、2.相関型、3.融合型、4.広域型、5.コア型などに分類される。教科・教材型の典型は、教科中心教育課程（教科中心カリキュラム）であり、経験型の典型は経験中心教育課程（経験中心カリキュラム）と呼ばれている。前者は、その名のとおりに、教科という枠組により教育内容を組織・配列して、教科として纏まりのある教材に編成された教育課程の形態である。後者は、日常生活や社会生活における様々な問題解決に必要な内容を選び出して、その生活・経験内容の枠組により

分類・配列して、経験内容として纏まりのある教材に構成された教育課程である。ホプキンによる両者の特徴の比較表示は、学校の教育課程は古い伝統的な教科中心型から必然的に経験中心型に変わっていくべきだとする経験中心教育課程の優位性を主張する立場で整理されている。

3. 生活学校運動は、生活教育の理解により二つの解釈がなされている。一つには、学校を生活教育の場、すなわち、生活学校に改造しようとする新教育運動をさす広義の解釈である。我が国では、雑誌『生活学校』を中心とした1935年過ぎに展開された新教育運動を指す狭義の解釈が多い。『生活学校』誌は、1935年池袋児童の村小学校生活教育研究会の機関誌として発刊され、1938年まで続刊された。運動の担い手には、生活綴方運動・教育科学研究会・旧プロレタリア教育運動の参加者などであった。

機関誌は、当時の時代背景にあるファシズム状況に対する問題提起である、生産主義教育・生活全面の科学的訓練・児童文化問題などが多く掲載されており、経験主義的生活教育とは異質の観があった。

4. コア・カリキュラム 第2章註7.参照

5. 高橋寛人編『(IFEL) 占領期教育指導者講習基本資料集成』第3巻, p.33, 1999.12, すずさわ書店

6. 高橋寛人「発足期の指導主事と経験カリキュラム——占領期における指導主事養成の検討から——」『日本教育行政学会年報』17, pp.173-177, 1991.10.

第7章 教育職員再教育講習会等における特殊教育講座と北海道の知的障害児教育

7.1. 教育職員再教育講習会等の関連性とその特殊教育講座内容の特質

占領期における教育職員再教育講習会等における特殊教育講座に関して、第1章から第6章において史資料により検討した。その結果から、教育職員再教育講習会等は、それぞれの講習会の開催目的、主催・共催形態、講習対象者、専任講師、開催時期・場所等により、講座内容や研究協議の方法には変遷と多少の相違はあるが、それぞれの講習会が関連なく別個に実施されたとは見なし難い。文部省とCI&Eは、新教育の理念・教育原理・教育内容・方法等を体系的に、しかも組織的に日本の教育界に浸透するように、周到に企画して実施したと評価される。まず、教育指導者講習において、新教育の根本理念と目的及び教育課程論並びに教育方法の原理と実際について教育指導者層に講習し、研究協議させた。次いで、小学校・幼稚園教員、中等教育教員、特殊教育関係教員の各研究集会において、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別学級・特別学校の指導的立場にある者を対象にして、生活カリキュラム論とその実際及び特別学級の設置と管理運営について講習し、研究協議させている。更に、指導主事教科別連絡協議会を開催して、教育課程行政を担当する指導主事を対象に、各都道府県における上記講習等の趣旨の浸透状況について報告させ、それをもとに情報交換と研究協議により、特殊教育振興・充実の条件の把握、及び関連施策の徹底を図っている。

このように、教育職員再教育講習等は、「教育指導者講習」から「各学校関係者講習会・研究集会」へ、そして「指導主事教科別連絡協議会」へと体系的な一本の太い道筋がつけられていた。そして、各講習会は、それぞれ都道府県単位の伝達講習会が組織されていたことから、その太い道筋から多数の枝道となって全国隅々まで達するように系統化されていたことになる。

この教育職員再教育講習会等による上からの道筋を補強するかのような教育現場と教育学者による教育運動があった。それは、1947年公示の「学習指導要領^{*1}」を貫く経験主義教育の立場を徹底する役割を担ったとされる、カリキュラム改革運動である。このカリキュラム改革運動は、1948年に発足したコア・カリキュラム連盟（1953年に日本生活教育連盟と改組した^{*2}）による教育実践の活動である。

ここで、教育職員再教育講習等における特殊教育講座内容を整理して、その特質について検討する。

7.1.1. 教育の理念ないは教育思想

基本理念は、人類愛・児童福祉愛・教育愛並びに基本的人権の尊重・教育機会の均等があげられている。教育の基本原理は、民主主義社会の実現をめざし、その民主社会の形成者の育成にある。特殊教育の民主的哲学の基本原則は、民主化・社会化・個別化にある。個別化の基本原則とは、忘れられた子・劣等児であろうとも、全ての児童は多様な独自性を持つ人格的存在であり、教育はその個性と個別性などに応じて、全体的な社会性と人間性を培う教育である。特殊教育は、あらゆる障害を除去して環境を整える個人差教育である。

ここには、知的な障害を持つ児童・生徒を含めた全ての児童・生徒への教育という普遍的な教育理念ないしは教育思想が現出している。また、障害を持つ児童・生徒と環境との関係を重視する教育観・障害観が伺える。

7.1.2. 対象児ないしは障害観

特殊教育の対象者とその名称は多様で統合されていない。文部科学省の「今後の特別支援教育の在り方について*3」による分類をもとに整理すると、盲・聾・肢体不自由（不具児童）・身体虚弱等の身体障害群、精神遅滞児・精神薄弱児・学業遅進児（出来ない子・学業不振児・遅進児・境界線児）等の知的障害*4及び社会不適応児・不良行為児・情緒不安定児・性格異常児等の発達障害群三群に分けられる。知的障害児に関係する名称としては各講習会により異なるが、精神薄弱児、精神遅滞児、教育的遅進児等と区別して使用されている。1950年代の時点では、精神薄弱児と精神遅滞児とは明らかに異なる概念として用いられている。教育的遅進児は、境界線児や学業不振児を意味している。

障害観は、障害を単一の現象としての要素を考えるのではなく連続体として捉える「全体性」の原理が現出している。最も特徴的なのは、障害のある児童・生徒について教育対象と社会福祉対象に区別していることで、教育の対象とならない手に負えない者は学校教育では扱わないとする差別的な障害観が現出している。障害を持つ児童・生徒について、教育可能と訓練可能及び保護・収容に峻別するアメリカの障害児教育観が講習会において講義されている。

7.1.3. 教育形態

文部省は、我が国の戦前にける「特別学級」形態の再興を目標に掲げているが、学校現場では福祉学級や保護学級など、戦後の児童福祉法の影響によるとみられる名称も使用している。戦前の再興形態としては、促進学級と補助学級の二形態がある。促進学級は、教育的普通児、すなわち教育的遅進児などが対象の特別学級であり、補助学級は精神遅滞児と軽度の精神薄弱児を対象とした特別学級の形態である。障害のある児童・生徒に対する教育・福祉は、教育形態としての通常の学級・特別の学級・特殊寄宿舎学校（寄宿舎制特殊学校）・全時特殊学級・全時に近い特殊学級及び社会福祉形態（家庭・病院・施設における養護・保護対象）が想定されている。特別の学級とは、通常学級に在籍している特殊性の強い児童が週数時間通級して指導される学級で、今日の通級指導学級のことである。全時に近い特殊学級とは、特殊性の極めて強い児童、すなわち障害児のための教育形態である。

教育職員再教育講習会等（1947—1955 年）

講習会 項目	A：特殊教育教員再教育講習会（特再），精神遅滞教育講習会（精），特殊教育研究集会（特）
1.教育の理念，教育思想	・憲法の機会均等（精） ・教育愛，児童福祉愛（精） ・個人の尊重，人格の尊重，不平等の否定（精） ・特殊な教育の民主的な哲学の基本原則（民主化，社会化，個別化）（特） - 民主化：基本的人権の尊重，人格の平等，児童の必要に応える支援的教育権にもとづく教育機会の均等 - 社会化：将来像＝民主的社会に寄与する社会成員の育成 - 個別化：多彩な独自性をもつ人格的存在であることから個性と個別性の尊重 ・基本的人権の尊重，教育機会の均等，人類愛に立つ教育（特） ・教師中心・学習中心教育から児童中心の教育へ（特） ・忘れられた子ら，劣等児の救済，忘れられぬ子らへ（精） ・個人差の認識。全体的な人格の向上（特） ・特殊学級の教育効果を普通学級の教育に応用する（特）
2.対象児，障害観	・不具の児童，特殊児童，盲・ろう者（特再） ・身体虚弱・教育遅進児（境界線，学業不振児）（特） ・精神遅滞児，特異児，精神薄弱児，出来ない子，劣等児（精） ・忘れられた子ら，伸びゆく子ら，可憐な精神薄弱児，全面的生長（精） ・教育対象と社会福祉対象（養護，保護）（特） ・教育の対象とならない手に負えない者は扱わない（特） ・特殊児童と正常児とは基本的な差異はなく程度の問題である（特）
3.教育形態	・障害は，単一の現象としての要素を考えるのではなく連続体と捉える。一つの全一（精） ・戦前の「特別学級」の再興，特殊学級，福祉学級，保護学級（精） ・促進学級（教育普通児対象），補助学級（精神遅滞児，軽度の精神薄弱児対象）（精） ・6形態（通常の学級，特別の学級，特殊寄宿学校，全時特殊学級，全時に近い特殊学級，社会福祉形態〈施設・病院・家庭における養護・保護〉）（特）
4.教育の目的，教育像	・一人一人に応じた全面的な生長を目指す教育，個性の最大限の発揮，個性の伸長（精） ・社会性を養い，天賦の個性を最大に発揮させる。社会生活に必要な最小限の基礎教育（精） ・実践的な生活，独立した生活，実践的活動の人間を育てる（精） ・個人的発達，社会市民的発達，職業的経済的発達（特） ・独立自活，民主社会の成員の養成，社会人の育成（特） ・職業的自立，実践的生活能力者（社会的・経済的自立）（特） ・教育基本法の目的・目標を基本とする（特） ・学習指導要領第一章の四大目標と補助目標（特） - 四大目標：個人生活，家庭生活，社会生活，経済生活 - 補助目標：自己実現，人間関係，経済的有効性，公民としての責任
5.教育の内容・方法，教育計画	・能力に沿った，程度を下げた教科内容の指導（精） ・教科書によらない指導，個人差を考慮した個別指導（精） ・基礎学習は個別指導・反復練習，生活学習は共同学習（精） ・社会科中心単元学習（合科教育法，統合法の構成理論）（精） ・直観的・労作的・具体的学習活動＝単元学習（精） ・経験単元（家庭生活，社会生活）（特） ・教科中心主義から生活経験カリキュラムへ（精） ・「学力低下」問題→経験重視カリキュラム批判（特） - 修正案（生活中心カリキュラムと科学的基礎的教科カリキュラムの調和的構成） ・ニード（要求）の問題（特） ・指導形態の個別性（基礎教科の個別カリキュラム）と集団性（生活・基礎・職業的教科の共通カリキュラム）による指導（特） ・カリキュラムの構成は，生活年齢，知能指数，精神年齢の能力水準によって分化する（特） ・経験学習領域（身体的・精神的健康，社会的経験と市民的経験，基礎学習による経験，科学的経験，芸能・工作・職業的経験）（特） ・児童は経験によってのみ学習する。カリキュラムは経験系列であり，それは教育的系列であり，組織的に用意された教育的経験の総体を意味する（特） ・能力に応じた個別カリキュラムは，一人一人の実態を基調として編成される。それは個人差の重視であり，個別指導を基本とする（特） ・行動的訓練の反復練習（特） ・合科教科（生活科，保健科，芸能科）（特）
6.教育成果，評価	
7.教師像	
8.主催・目的	（特再）・文部省主催，CI&E後援 ・特殊教育の根本的建直し，自己研修，教員免許状取得（特再） （精）・文部省主催，CI&E賛助 ・精神遅滞児教育の普及徹底，指導教員の養成，免許状取得 （特）・開催都道府県・市教育委員会，関係大学，文部省主催，CI&E賛助 ・教育全体の改善充実，重要問題の共同研究解決，指導者の育成，教員の資質の向上

における特殊教育講座内容の特質

B：小学校・幼稚園教員，中等教育研究集会	C：教育指導者講習
・特殊教育における民主的教育のあり方 ・社会性と人間性を培う教育 ・個人差教育 ・学習の改善，学習の救済 ・児童の要求に応える計画的な教育 ・あらゆる障害を除去して環境を整える教育 ・学習活動の障害を救済する ・正常でない行動を矯正して正淨（ママ）にする教育	・教育機会の均等：基本的人権の尊重，基本的人権の達成，個性の伸長，一人一人を生かす，通常教育との双方向性 ・民主社会の実現：個人は社会の一形成者として成長発展する基本的要求をもつ，社会形成者の育成，所属社会・国家の進展向上に十分寄与する職業人の育成 ・個性に応じた指導：一人一人の能力に応じて最善を尽くす教育，個人差に即応した教育 ・適応教育
・特殊児童・生徒，問題児，異常児 ・精神薄弱児，遅滞児，学習不振児・精神遅滞児 ・社会不適応児，不良行為児・情緒不安定児，性格異常児 ・精神遅滞児 I.Q.40-70 通常学級における通常の指導では，その能力に応じた指導は困難な者で，通常学校における特殊教育の対象児	・学業不振児，精神薄弱児（欠陥障害，劣等性，劣弱性，病的発達） ・精神遅滞児の特性の把握（精神方面，身体方面，行動方面）
・特殊学級（小学1，2年生），3年生以上は通常学級において能力別指導・特殊学校	・特殊学級
・正常児に近づける教育 ・学習活動の救済，矯正教育 ・職業教育，よく働く指導 ・社会のためになることを喜ばせる	・教育目標（自己実現，社会的責任，経済の有効性，その他＝金銭的生活能力者，社会的経済的自活） ・自己実現，人間関係，経済保障，市民的责任（海後，米国教育使節団報告書，アメリカデモクラシー教育目標やペーカー，A.の特殊教育等のあげた共通する目標） ・一般的教育目標と具体的教育目標（特殊目標：個人生活＝自己実現へ，社会生活＝社会的実現へ，職業生活＝経済の有効性へ）
・特殊教育カリキュラム ・障害特性等の諸タイプに対応する教授法 ・学習能力別学習班の編成 ・個別指導 ・職業指導 ・地域社会の理解と協力による教育 ・単元学習（大単元，作業単元） ・基本的生活の重視と社会生活適応能力の養成 ・各教科との生活とかかわる基礎的内容の指導 ・教材の作業化・行動化・遊戯化・生活化 ・ドリル学習 ・優秀児の補助教授制	・経験カリキュラムの原理 - 目的原理：経験の再構成による生活の更新 - 方法原理：行動による学習 ・社会科の単元学習コア・カリキュラム - 中心課程（生活課程） - 周辺課程（日常生活課程，基礎課程） - 学習形態名（けいこ，あそび，しごと，せいかつ，けんこう） ・心身の発達とその能力に応じた独自のカリキュラム ・3 R's から 3 H's（インスKEEP） ・体験に結びついた直観教育（ペーカー，A.） - 実物・直観教育，反復練習 - 生活訓練，正しい生活習慣，芸能・情操，地域社会の理解と生活，職業指導（単純なものを繰り返す指導，特長の発揮） ・職業指導：職業は良い市民としての基本である - 計算応力を身につける ・能力に応じた指導 ・具体より抽象へ ・生活単元，作業単元 ・共通カリキュラムと個別カリキュラム
・能力別目標の絶対評価 ・発達目標別評価	・ケース・ファインデング ・鑑別（障害理解のための精神検査）
	・勤勉，非凡の忍耐力，同情的理解，心身健康の持ち主 ・円満な常識，研究心，教育愛，献身的助力，十分な経験
・開催都道府県・市教育委員会，関係大学，文部省主催 ・講習会でなく研究集会 ・教育改善，教育問題の解決 ・研究成果の普及徹底 ・教員の質的向上	・文部省主催，CI&E賛助 ・教育委員会制度施行のための教育長，指導主事の養成 ・新教育制度と教員養成大学教職課程の教官養成

7.1.4. 教育の目的ないしは教育像

一般的教育目標は、教育基本法に掲げられている教育目的を基本とし、全ての児童・生徒に共通する目標である。具体的教育目標は、二つの視点から説明されており統合されていない。その一つは、特殊教育に関する目標であり、他の一つは学習指導要領第一章に示されている四大目標と補助目標についてである。特殊教育に関する具体的教育目標は、自己実現（個人的発達）、社会的責任（社会市民的発達）、経済的有効性（職業的経済的発達）におかれている。具体的には、一人一人に応じた全面的な成長・発達を目指すとしながらも、社会性を養い、天賦の個性を最大限に発揮できる実践的活動的人間の育成である。ここには、理念とは異質な「社会のためになることを喜んでする人間」、すなわち、教育像が姿を現している。

7.1.5. 教育の内容・方法ないしは教育計画

通常教育は、経験主義的教育原理にたつて、生活中心カリキュラムによる教育課程の編成・実施が主流であった。特に社会科は、中心課程（生活課程）と周辺課程（日常生活課程と基礎課程）による典型的なコア・カリキュラムにより「単元学習」を構成して、実施する教育方法がとられた。特殊教育のカリキュラムは、この通常教育原理を基底におき、障害特性、心身の発達とその能力に対応した教育内容・方法により編成・実施することが原則とされている。

近代学校教育が伝統的に保持していた教授＝学習形態の「集団性」を前提としながらも、障害の特性・心身の発達の程度・能力等に応じた「個性性」への配慮も求められた。従って、望ましい教育課程は、共通カリキュラムと個別カリキュラムの二本立てにより、調和のとれたカリキュラム構成を想定して論じられた。

教材は、作業化・行動化・遊戯化・生活化され、合科法・統合法による社会科の中心単元学習や直観的・労作的・具体的学習の統合による経験単元学習並びに合科教科（生活科・保健科・芸能科）や基礎的教科など多様な指導形態が提示されている。

児童の成長・発達のニーズ（要求）を考慮したカリキュラムの構成を教育実践課題として掲げていることに留意したい。知的障害児教育における教育課程の原理・原則である生活経験カリキュラム論は、既に1950年代初期において、未整理ではあるが現出している。その教育理論の原典として上げられているのは、アメリカデモクラシー教育目標の流れ、ペーカー、Aの特殊教育論、インスキープの3 H's 論及びE. H. マーテンスの『特殊教育の研究（邦訳）』等である。

7.2. 教育職員再教育講習会等への北海道の教育関係受講者

7.2.1. 教育指導者講習

教育指導者講習は、戦前の教育思想と教育制度を改革して、民主主義社会をめざす新教育理念・思想の浸透と、その実現のための新教育制度を早急に実施する意図から、教育のリーダーの養成を目的に開催された。

第1期から第9期までの教育指導者講習の受講者数は、受講修了者名簿によれば246名である。その内訳は、教育長・指導主事など教育委員会関係者が164名で66.7%を占めている。次に小・中・高校及び幼稚園の関係者が31名で12.6%、大学教官等が27名の11.0%、その他教育研究所等関係者が24名で9.8%であった。

受講者は、受講希望者が多く、推薦・選抜により選出された。高橋寛人（1995.2.）によれ

ば、第1期から4期までの全国の初等教育担当指導主事の平均競争率は4.2倍であった。北海道は、初等教育関係は会期により3.2から12.0倍の開きがあり、平均で5.5倍と高率になっている。このこともあって、受講者は、藤川光夫(第二師範附属小学校教官)・戸島政雄(北海道視学)・大矢根頼彦(北海道視学, 元特別学級担任)・村上政雄(北海道札幌第二高等学校教諭)・三好 茂(北海道札幌女子高等学校教官)等、当時の北海道教育界のエリートであり、多くの者は受講後も北海道のリーダーとして活躍した人びとである。この選抜されたりリーダーを養成する方針の特質は、第2期以降の修了者名を通覧しても明らかであるが、全期を通じて変わることはなかった。

しかし、特殊教育関係者は、第5期教育指導者講習の「特殊教育」講座の受講者である北海道立教育研究所員・地方教官木村謙二と第6期の北海道札幌盲学校教諭佐藤文之進のわずかに二名だけであった。木村謙二は、第6期のデレクター(科主任講師)として、「精神遅滞児教育の諸問題」・「鑑別の実際」・「研究協議とリポート・デレクション」等を担当している。

北海道の受講者は、M. B. スタントン博士による民主主義教育を目指す教育原理、特に児童中心の生活主義教育観に立つ教育課程論の基本原理を学び、北海道の伝達講習会などを通じて学校教育関係者に浸透させていったのである。特に、木村謙二は、1949年4月開校された北海道大学教育学部特殊教育講座の助教授として、北海道の知的障害児教育の理論と実践の指導者となっていくことに留意しておきたい。また、1951年当時、全国七校の特別学級の実態調査結果が報告されていることに注目したい。その実態の内容は、特別学級の教育課程の基本型である教育の理念・教育思想、教育目的と教育像、教育内容・方法、単元構成実例などがほぼ出揃っていた。この調査報告にある北海道A校の事例については、報告資料をもとにした追跡調査により史実を明らかにすることが課題である。

一方、教育指導者講習の社会教育分野として、「青少年指導者講習」が併講されており、現在明らかにできる受講者数は78名を数える。受講者の職・氏名に関する資料は整っていない。

7.2.2. 小学校・幼稚園教員、中等教育研究集会

小学校・幼稚園教員、中等教育研究集会は、1947年から開催されており、北海道においても度々開催されている。しかし、それらの開催要項・研究集録・参加者名簿等は発掘できなかった。わずかに、『昭和26年度年小学校・幼稚園教員研究集会集録 班別研究集篇』があり、そのなかに、函館市で開催された「北海道地区集会第11特殊教育班」の記録が残されている。その記録で明らかにできる知的障害教育関係の参加者は、平澤良助(北海道学芸大学講師)、佐藤文之進(旭川市神楽中学校長)、山本宇一郎(函館市港小学校精神遅滞児特別学級担任)、杉本正一(新得町新得小学校遅滞児特別学級担任)、藤谷震一郎(函館市千ヶ岱小学校長)、吉田茂一、高橋重雄(渡島支庁)、岩田信雄、青山、森、竹村正雄(函館市港小学校長)、三島、關(石狩支庁遅滞児特別学級担任 筆者註)滝止士の誤りかの24名である。同記録には、函館市港小学校特別学級特設授業参観者30名とあることから、北海道内から多くの参加者があったと考えられる。

指導者は、CI&Eのアプローチ、文部省の西山視学官、平澤良助、佐藤文之進、山本宇一郎、杉本正一であった。平澤良助と佐藤文之進は、「教育指導者講習」の受講者であり、杉本正一は「特殊教育研究集会」の常連参加者であった。山本宇一郎は、戦前の函館師範学校代用附属亀田小学校の訓導として特別学級の経営をつぶさに観察できた継承者である。ここで1951年

当時の北海道知的障害児教育界において留意しなければならない事実が二つある。一つは、既に「教育指導者講習」において講習された新教育原理、特に精神遅滞児教育の教育理念・目的並びに教育方法・内容などが研究集会形態の中で伝達・浸透される状況にあったことである。もう一つの興味ある事実、北海道の戦前の特別教育の理念や方法論などの教育実践遺産が実演授業や研究協議の内容として再現されていたことである。特に、前者の新教育理論と後者の教育実践論とは、研究会参加者にとって違和感もなく受け入れられていることに注目しなければならない。

7.2.3. 特殊教育教員再教育講習会・精神遅滞児教育講習会・特殊教育研究集会

第一回の特殊教育教員再教育講習会は、日本の特殊教育の根本的見直し、担当教員の養成などを目的として、1947年の7月から8月にかけて東京で開催された。北海道からの関係者の参加はなかった。しかし、本講習会においても、北海道の知的障害教育にとって、その存在と役割について留意しなければならない三名の講習会指導者がいたのである。それは、城戸幡太郎（文部省教育研修所長）、木村謙二（文部省教育研修所教育方法研究室所員）、山本普（品川区大崎中学校分教場教員）である。城戸は、研究座談会の講師を務めている。木村は、特殊教育史を講義した。山本は、特設授業「数学」を担当し、小杉長平と共に研究授業の指導者であった。この三名は、その後、北海道大学教育学部の教官として赴任した。城戸は、教育学部初代学部長として北海道の教育の理論的指導者となり、木村は前述のように、我が国で最初に開校された「特殊教育講座」の助教授として、山本は同講座の助手として北海道の特殊教育の指導的役割を担ってゆくのである。北海道大学教育学部「特殊教育講座」の成立とその役割については、市澤豊が「北海道大学教育学部〔特殊教育講座〕の成立」『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』pp.98-228.1998.12.に詳述している。

第一回精神遅滞児教育講習会は、1948年6月から大津市・新潟市・東京都・佐賀市の四地区で開催された。第二回精神遅滞児教育講習会東北・新潟・北海道地区大会は、1949年9月に仙台市において開催された。この講習会の参加者は、吉村忠幸（北海道教育委員会指導主事）、藤田喜一（札幌市一条中学校）、山下充郎（札幌報恩学園養護学校長）、有賀愛忠（雄武町雄武小学校特別学級担任）、大谷木康富・藤原健一（広島村富ヶ岡学園職員）らであった。吉村と藤田は、いずれも教育指導者講習の受講者であり、北海道の教育指導者として要職を務めている。有賀は、1949年4月に北海道で最初に特別学級・促進学級・通級指導学級を開設した。山下は、我が国における戦後最初の精神薄弱養護学校を1949年8月に創立している。1949年の本講習会には、北海道教育行政にかかわるリーダーと特別学級と養護学校の先駆的实践者が揃って参加していることに留意したい。しかし、北海道の知的障害児教育の成立が1949年であったことから、三木安正・杉田裕・小杉長平が編集して、牧書房から1949年6月に刊行された『精神遅滞児教育の実際』にその教育実践が取りあげられなかったことが惜しまれる。

既に述べたように、特殊教育教員再教育講習会は、精神遅滞児教育講習会に分化し、1950年に「特殊教育研究集会」と名称を変更して改組された。第一回特殊教育研究集会は、1950年から仙台・東京・大阪・広島・福岡の五地区にわかれ、各地区の国立大学と文部省及び開催育教育委員会の共催で実施された。東北・北海道地区特殊教育研究集会は、1950年6月に10日間日程で仙台市東北大学で開催された。

山下充郎の参加記録ノートによれば、参加者は次の人たちであった。

菊池、堀井、衣笠、斉藤、岩田（滝川）、小野木（浦河）、田中（北見）、山下、斉藤、黒木、藤巻、中藤、橋本の13名の氏名が記録されている。中藤武彦は、1950年開設の岩内町岩内西小学校の特別学級担任であった。橋本勝朗は、旭川市青雲小学校の特別学級開設準備に当たっていた（1952年開級）。

1951年東北・北海道地区特殊教育研究集会（仙台会場）知的障害児教育関係参加者のうち氏名が判明できるのは、吉田（静内）、田中（北見）、菅原馬吉（札幌市美香保中学校特別学級の開設準備中、1952年開級）、滝止士（琴似町琴似小学校特別学級担任、1951年開級）、杉本正一（新得町新得小学校特別学級担任、1950年開級）、大谷木（富ヶ岡学園職員）、本郷（札幌市啓明中学校）、入江（美深）、石崎（登別）、川村正男（網走市網走小学校特別学級担任、1950年開級）、木元綱三郎（美瑛市栄小学校特別学級担任、1950年開級）、山下充郎（学校法人札幌報恩学園養護学校長）の12名である。他に、北海道教育委員会特殊教育担当職員佐藤英夫は、北海道班連絡会担当職員として参加している。この時期になると、北海道教育委員会の特別学級設置計画により開設ないしは開設予定の特別学級関係者の受講が際立って多くなっている。

1952年東北・北海道地区特殊教育研究集会は、福島市を会場に開催され、山下充郎他の関係者が参加したが、その詳細は不明である。

1953年東北・北海道地区特殊教育研究集会は、札幌市美香保中学校を主会場に開催された。実施要項によれば、全参加者数は、255名で、そのうち北海道関係者は132名となっている。北海道の参加者の内訳を見ると、地域別では、地元札幌が49名、地方が70名、福祉施設関係者が13名となっている。学校種別では、盲教育関係者が20名、聾教育関係者が25名、その他87名は小中学校・施設・教育委員会関係者となる。この78名の中に、特別学級関係者も含まれ、その氏名・所属校も明らかである。

北海道関係の指導者には、城戸幡太郎（北大教育学部長「特殊教育の諸問題」）、奥田三郎（北大教育学部特殊教育講座主任教授「虚弱児教育について」）、留岡清男（北大教育学部教授「問題児教育について」）、木村謙二（北大教育学部特殊教育講座助教授）、手塚六郎（北海道立教育研究所長）、高橋善敬（札幌市指導主事）、山本字一郎、笹光夫（石狩平岸小学校長）、斉藤三男（道教委指導主事）、長井忠（札幌市指導主事）、笹谷司（道教委指導主事）等の名がある。

研究会役員としては、内田等（美香保中学校）、川又弘文（北進中学校）、広沢秀雄（琴似小学校）、井上漣（琴似小学校）、熊谷裕（白石小学校）、内田武由（幌東中学校）、相馬勇（幌東中学校）、有川定良（信濃中学校）、武田茂友（檜山教委事務局）、花岡晃（啓明中学校）、白江平勢（柏中学校）、桜井護夫（柏中学校）、竹田健一等が担当した。

班別に行われた研究協議では、竹田健一（網走小学校）、吉田茂一（札幌東小学校）、石岡彰（西芦別中学校）が発表している。

実演授業は、下表の者が授業を担当した。

班	会場	学年	教科	授業者	司会者
四	琴似小学校	混成	生活指導 総合学習	滝止士 太島あや子	平井 春男
	美香保中学校	単級	職業家庭科	吉田 悦子 菅原 馬吉	豊島 佐市
五	山鼻小学校	小五	算数	城本 晴時	源 政一
六	啓明中学校	中二	特別教育活動	本郷 俊夫	関根 幸男

1953年の札幌大会は、全道からの参加者があり一気に知的障害児教育への関心と特別学級設置への気運を高める大会として、北海道の知的障害児教育史上重要な研究集会となった。特に、特別学級関係者は、特別学級の運営管理問題への対処法や教育内容・方法に関する理解を深める機会となった。

北海道の知的障害児教育実践史から評価すれば、文部省とCI&Eが意図した新教育理念に基づく障害児のための教育法制及び生活中心による教育内容・方法論とその実践に関しては、ほぼこの時期に北海道全域に浸透したと見なすことができよう。それは、北海道大学教育学特殊教育講座のスタッフによる理論研究と教育実践指導により一層徹底され、いわゆる「北海道の知的障害児教育」と総称されるものが形成されていくのである。

北海道の知的障害児教育の特質とは、1. 児童・生徒の「自己実現」を教育理念として、2. 目標概念は「社会参加・自立」を目指すことにおき、3. その目標を達成する教育内容・方法は「生活・職業的教育」である。そして、北海道の知的障害児の教育実践は、4. 指導事例研究法と教育評価法による科学化を目指す姿勢にあると仮定しておくことにする。

占領期における教育職員再教育講習等における特殊教育講座は、北海道における自己実現論と生活・職業的教育論及び教育評価法により、教育実践の特質を創設していくことに大きく関わっていたのである。その教育実践との接続性についての検証は、戦後北海道の知的障害児教育実践史を描き出すことによって実証されるとの研究仮説に立っており、そのことを今後の研究により解明することが課題である。

第7章註

1. 1947年「学習指導要領一般編（試案）」の序章・第一章「教育の一般目的」・第二章「児童の生活」・第三章「教科課程」・第四章「学習指導法の一般」の各内容には経験中心教育課程の立場で論述されている。
2. コア・カリキュラム連盟の成立 我が国は、戦後の教育改革に伴って、小・中学校の教育課程が改められた。新設教科「社会科」のモデルとなったものは、ヴァージニア・プランやカリフォルニア・プラン等の、いわゆるコア・カリキュラムの中心課程であった。教育現場教師や教育学者は、教育課程の構成、特にコア・カリキュラムの編成・実施に関心が高まり、全国各地の学校や地域社会において盛んに試みられ、それがカリキュラムの自主編成運動とも重なって行った。コア・カリキュラムの理論的・実践的研究の全国的動向は、理論と実践研究を交流し合う民間研究協議組織を必然的に生むこととなった。そして、1948年10月に至ってコア・カリキュラム連盟が結成されたのである。
3. 文部省「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」2003.3.には、これまでの特殊教育対象の視覚・聴覚・知的・言語・情緒障害・肢体不自由・病弱虚弱の七障害に学習障害・注意散漫／多動性障害・高機能自閉症等を加えている。これらを、身体障害と発達障害及び精神障害に三分類した。
4. 知的障害は障害名であり、精神遅滞は診断名である。精神遅滞は、発達障害群に入るが、ここでは整理のために区別した。

終章 研究の成果と課題

E.1. 研究の結果

本研究は、現代北海道の知的障害児教育実践に影響を及ぼしたであろう第三の系譜である「占領期における教育職員再教育講習における特殊教育関係講座」の全容を解明して、その関連性を検討することが課題であった。また、これまでの先行研究では、我が国の戦後の知的障害児教育の特質に関しては、特殊教育関係の講習会に限定しており、しかも、その講習会に関する

史資料に依拠することなく、現象的事項をもとにした伝聞的操作による概括的論評であった。筆者は、その操作的な先行研究手法に疑問を持ち、その克服を図ることを課題に加えた。

研究の結果としては、上記の二つの課題を達成することが出来たと考える。特に、前者の課題の結果を裏づけるための手法、すなわち、第三の系譜に関する史資料を蒐集して、その内容を整理して描き出したことは、教育実践史研究方法の新たな地平を開いたと総括したい。本研究は、教育指導者講習、特殊教育関係教員講習会・研究集会、小学校・幼稚園教員研究講習会、中等教育研究集会及び指導主事教科別連絡協議会に範囲を広げて原史資料を蒐集し、整理して検討した。更に、これらの講習会等の性格とその成立についても明らかにすると共に、その発展過程について検討した。これらの研究結果を基にして、戦後北海道の知的障害児教育実践との関連性・接続性について検討した。この研究の結果は、戦後の北海道知的障害児教育実践史研究を進めるうえでの基本的資料となるものである。

E.2. 今後の課題

蒐集した史資料は、文部省の通達関係文書・開催要項・講習参考図書・研究集録等であるが、北海道に関する研究資料は散逸されており、多くは発掘できなかった。北海道に関する教育職員再教育講習会等における特殊教育関係講座及び伝達講習会の史資料の発掘は今後の課題である。

本研究の結果は、筆者が執筆を準備している「戦後北海道における知的障害児教育実践史研究」へ接続することにより、はじめて「北海道の知的障害児教育」の全容とその特質が実証されることになる。

このことは、今後の課題というよりも研究の展望となるものである。

参考・引用文献

序章

1. 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——」(Ⅰ), (Ⅱ), (Ⅲ).『北海道大学大学院教育学研究科紀要』86.pp.65-149.2002.6.,87.pp.93-155.2002.12.,90.pp.71-143.2003.6.
2. 市澤豊・室橋春光・諸富隆「北海道の知的障害児教育実践史研究序説——その源流：奥田三郎(1903-1983)と小金井治療教育所(小金井学園)——」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』83.pp.25-116.2001.6.3.
3. 仲新「教員養成の改革と教育職員免許法」『教育学叢書1 日本現代教育史』pp.425-433.1969.11.第一法規
4. 鈴木英一「占領教育管理機構論」『戦後日本の教育改革3.教育行政』pp.26-49.1970.3.東大出版会
5. 鈴木英一『日本占領と教育改革』1983.6.勁草書房
6. 林三平「現職教育」『戦後日本の教育改革8.教員養成』pp.298-326.1971.9.東大出版会
7. 林三平「新学制に対応する現職教育」『日本現代教育百年史6 学校教育(4)』pp.619-628.1974.3.国立教育研究所
8. 山田昇「教員養成カリキュラムの展開」『戦後日本の教育改革8.教員養成』pp.209-221.1971.9.東大出版会
9. 大田堯「教育改革」『戦後日本教育史』pp.99-163.1978.6.三一書房
10. 宮谷憲「現職教育」篠田弘他『学校の歴史5 教員養成の歴史』pp.242-252.1974.3.第一法規
11. 児玉三夫訳『日本の教育連合国群占領政策資料』1983.11.明星大学出版部
12. 竹前栄治「種を播いた人びと 民間情報教育局」『GHQ 日本占領史第1巻 GHQ 日本占領史序説』pp.42-58.1996.2.日本教育図書センター
13. 久保義三『対日占領政策と戦後教育改革』1984.3.三省堂
14. 名古屋恒彦「米国経験主義教育の流入」小出進監修名古屋恒彦著『知的障害教育方法史 生活中心教育・

- 戦後 50 年』pp.41-48.1996.11.大揚社
15. 土持法一訳・解説『GHQ 日本占領史 第 20 巻 教育』1996.12.日本教育図書センター
 16. 大津一義「保健教育カリキュラム編成に関する研究——その 1. IFEL 保健班のカリキュラム形式案を中心にして——」『順天堂大学保健体育紀要』20.19777.
 17. 中屋紀子「対日占領期の教育指導者講習会 (IFEL) と家庭科教育 第 1 報, 第 2 報」『日本家庭科教育学会誌』25-2.1982.,30-2.1987.
 18. 二宮喜美子「IFEL におけるホームプロジェクト・家庭クラブ」『東京学芸大学紀要』第 6 部門 37.1987.
 19. 田中治彦「IFEL・青少年指導者講習会とその影響に関する研究 上・下」『岡山大学教育学部研究集録』95.,96.1994.
 20. 平田宗史・トシ子「教育指導講習会 (IFEL) の基礎的調査研究 (一 研究序説), (二 福岡学芸大学開講の IFEL)」『福岡教育大学紀要』第 4 分冊.教職科編.44.,45.1995,1996.
 21. 佐藤広美編集・解説『資料・日本の戦後教育改革——松本喜美子資料——』全 5 巻.1998.2.緑陰書房
 22. 高橋寛人「CIE の戦後日本教育民主化政策における IFEL の位置と機能」東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室『研究集録』15.pp.1-21.1984.8.
 23. 高橋寛人「占領下の教職員現職教育におけるワークショップ」東北大学教育学部教育行政学・学校管理・教育内容研究室『研究集録』16.pp.17-32.1985.9.
 24. 高橋寛人「発足期の指導主事と経験カリキュラム——占領下における指導主事養成の検討から——」『日本教育行政学会年報』17.pp.173-177.1991.10.
 25. 高橋寛人「教員養成」明星大学戦後教育史研究センター編『戦後教育改革通史』pp.248-374.1993.10.明星大学出版部
 26. 高橋寛人「占領下日本における教師教育改革と教育学教員再教育」『横浜市立大学論叢』45.人文科学系列 2.伊藤隆二教授退官記念号.pp.113-138.1994.3 横浜市立大学学術研究会
 27. 高橋寛人『戦後教育改革と指導主事制度』1995.2.風間書房
 28. 高橋寛人編『(IFEL) 占領期教育指導者講習基本資料集成』全 3 巻, 1999.12.すずさわ書店
 29. 大泉博監修「教育指導者講習小史, 第五回教育指導者講習研究集録」『文献選集教育と保護の心理学』専門雑誌・研究紀要 10 巻.1998.12.クレス出版
 30. 宮部正夫「精神遅滞児教育の沿革と施設の概要」『精神遅滞児の教育』pp.52-59.1950.6.時事通信社
 31. 特殊教育研究連盟座談会三木安正司会「特殊学級の復興」『児童心理と精神衛生』24(4-6).pp.51-53.1955.2.日本文化科学社
 32. 三木安正「特殊教育資料第 7 号 戦後十年の特殊教育の歩み——精神薄弱教育を中心に——」1956.11.文部省初等中等教育局
 33. 三木安正「私の履歴書 教育研修所および文部省在任時代」『私の精神薄弱者教育』pp.18-19.1976.10.日本文化科学社
 34. 三木安正「文部省での仕事と全特連のこと」全日本特殊教育研究連盟三木安正先生を偲ぶ会編『三木安正と日本の精神薄弱教育』pp.54-61.1985.5.私家本
 35. 杉田裕「戦後の精薄教育の復興」『精神薄弱者問題白書』1967 年度版.pp.2-25.1967.1.日本文化科学社
 36. 全日本特殊教育研究連盟座談会山口薫司会「戦後の精薄教育と杉田裕」『精神薄弱児研究』166.pp.5-25.1972.7.日本文化科学社
 37. 杉田裕・小杉長平「文部省の講習会と特殊教育研究会」東京都立青島養護学校『青島二十年』pp.16-18.1967.11.
 38. 望月勝久「文部省施策のはじまり」『戦後精神薄弱教育方法史』pp.24-26.1979.6.黎明書房
 39. 小出進「米国経験主義教育の影響」『日本の精神薄弱教育——戦後 30 年——』2.pp.8-9.1979.7.日本文化科学社
 40. 篠原睦治「戦後特殊教育の出現と順応主義的〔精神薄弱教育〕観の形成過程」日本臨床心理学会編『戦後特殊教育・その構造と理論の批判』pp.152-186.1980.4.社会評論社
 41. 大庭伊兵衛「文部省・CIE 講習会」『精神薄弱児研究』166.p.10.1972.7.
 42. 大庭伊兵衛「戦後初期における現職教育の研修」『精神薄弱児研究』317.pp.18-19.1984.10.

43. 大庭伊兵衛「文部省・CIE 講習会」杉田裕言行録刊行会『人間杉田裕精神薄弱教育に生きる』pp.38-42. 1984.3.私家本
44. 木村謙二「現職教育と教員養成」北海道立教育研究所『北海道教育史 戦後編二の二』pp.315-318.1979.3.
45. 富岡達夫「特殊教育教員再教育講習会」『東京の知的障害児教育概説(戦後創設期編)』pp.56-59.2001.8.大揚社
46. 渡邊健治「特殊学級と知的障害教育」全日本特別支援教育研究連盟編『教育実践でつづる知的障害教育方法史』pp.5-13.2002.8.川島書店
47. 土本法一訳・解説「教育指導者講習」『GHQ 日本占領史第 20 巻教育』pp.55-56,103-105.1996.12.日本教育図書センター
48. 久保義三『昭和 교육史 下』1994.12.三一書房
49. 宮原誠一他『資料日本現代教育史』1945-1950.1974.3.三省堂
50. 仲新監修『学校の歴史 第五巻 教員養成の歴史』1979.5.第一法規

第 1 章

1. 近代日本教育制度史料編纂会石川謙代表『近代日本教育制度史料』24.1957.12,25.1958.1.大日本雄弁会講談社
2. 『第一次米國教育使節団報告書』1946.3.3.
3. 文部省『文部時報』1947~1952 年
4. 文部省普通局地方連絡課『教育委員会月報』1949.7.~1950.9.
5. 文部省『教育論調』1~50.1947.12.~1950.1.
6. 文部省広報室編『文部広報』1~20 (内 1~6 号『文部週報』).1951.11.~1958.1.
7. 文部省週報編纂室『文部省週報』21.~57.1953.2.~1953.7. (内 300 から週報発行所編)
8. 文部省大臣官房文書課『終戦教育事務處理提要』第一~九輯 (第五輯から『文部行政資料』) 1945.11.~1954.12.
9. 文部省調査局統計課『文部省年報』第 79 年 (昭和 26 年度)~第 83 年 (昭和 30 年度).1954.3.~1957.9.
10. 文部省調査課編『教育要覧』1948.4.19505.1951.7.時事通信社
11. 文部省調査普及局編『教育要覧』1949.3.帝国地方行政学会
12. 学校教育研究所『新日本教育年記』第一巻 (1945~1949 年), 第二巻(9) 1950~1954 年, 1966.4.

第 2 章

1. 文部省『教育指導者講習小史』1953.3.学芸図書
2. 文部省教育長等講習實施本部 (昭和 24 年度より文部省教育長等講習連絡室) 各期『教育長, 指導主事講習修了者名簿』
3. 文部省『昭和 25 年度教育指導者講習要項』
4. 長谷川喜三郎「IFEL 講習の特殊教育講座に参加して」『児童心理と精神衛生』1-5.pp.78-80.1951.2.
5. 昭和二十五年度教育指導者講習会編『第六回教育指導者講習研究集録 XIV 特殊教育』1951-51954.
6. 文部省『昭和 37 年度 養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編』1063.3.教育図書
7. 高橋寛人編「教員養成のための研究集会参加者名簿」『占領期における教育指導者講習基本資料集成第 I 巻』pp.250-256.1999.12.すずさわ書房
8. 高橋寛人編「昭和二十三年度第一期教育長指導主事講習会修了者名簿」pp.3-62.同「昭和二十三年度第二期教育長指導主事講習会修了者名簿」pp.63-128.同「第三回教育長指導主事講習修了者名簿」pp.129-181.同「第四期教育長指導主事講習修了者名簿」pp.183-232.同「昭和 25 年度教育指導者講習修了者名簿」pp.233-317.同「昭和 26 年度教育指導者講習修了者名簿」pp.319-429 同「昭和 26 年度教育指導者講習修了者名簿」pp.429-506.1999.12.すずさわ書房
9. 小金澤要「IEFL・レポート」『北海教育評論』2-1.pp.124-125.1949.4.北海教育評論社
10. 狩野剛・山崎長吉「高等学校教育」北海道立教育研究所『北海道教育史 戦後編二の一』pp.335-406.1981.3.
11. 本間末五郎「教育思想(思潮)」『北海道教育史戦後編一』pp.550-556., 同「資料四 教育思想(思潮)」pp.788-790.1986.3.北海道立教育研究所
北海道立教育研究所『北海道教育史 昭和 22 年~32 年 学校教育資料編』1900.3.

12. 市澤豊「新制国立大学〔教育学部〕の発足」『戦後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——』pp.36-42.1998.1.
13. ディットマン著奥田三郎・木村謙二訳『ちえ遅れの子の家庭教育』1964.5.日本文化科学社
14. 金子健「精神遅滞児教育と生活主義教育(1)——山本普の実践と著作から——」『明治学院論叢 第46号教育学特集 第12号』1990.3.
15. 山本普先生を偲ぶ会(会長且田久雄)編著『——山本普先生追悼集——ほいさっさ人生』1990.4.私家本
16. 市澤豊『研究資料ノート 生活教育の系譜と精神遅滞児教育(その理論と実践および批判の変遷)』1997.9.北海道立特殊教育センター講義資料
17. 倉沢剛『単元論』1950.8.金子書房、『米国カリキュラム研究史』1985.9.風間書房
18. 梅根悟『カリキュラム改造』教育学全書3.1949.8.金子書房
19. 梅根悟『単元』1951.3.誠文堂新光社
20. 佐藤学『アメリカにおける教材と学習経験の方法的組織に関する史的研究——単元法の開発と実践の展開過程——』1987.11.東京大学博士学位請求論文、『米国カリキュラム改造史研究 単元学習の創造』1990.12.東京大学出版会
21. 扇谷尚他編『現代教育課程論』1981.3.有斐閣
22. 杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』1998.11.世界思想社
23. 安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』1999.5.勁草書房

第3章

1. 文部省・関東地区企画委員会『昭和二十五年度 中学校研究集会の手引き』
2. 文部省初等中等教育局初等教育課「本年度小学校幼稚園研究集会について」『初等教育資料』2.pp.5-6.1950.6.
3. 文部省初等中等教育局初等教育課『昭和26年度 小学校・幼稚園教員研究集會集録 班別研究集篇』
4. 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』109.pp.22-28.1927.9.北海道教育会

第4章

1. 三木安正編『精神遅滞児教育の実際』1949.6.牧書店
2. 東京都教育委員会・文部省・東京教育大学『特殊教育研究集會東京会場要項』
3. 日本特殊教育研究連盟「特殊教育研究集會仙台会場報告書, 東京会場報告書」『児童心理と精神衛生』3.pp.55-71.1950.11.
4. 山下充郎『特殊教育研究集會受講ノート』1950,1951,1952.
5. 西野間「昭和二十六年度 特殊教育研究集會について」『初等教育資料』12.P.35-36.1951.5.
6. 西野間「昭和二十六年度 特殊教育研究集會後記」『初等教育資料』21.pp.36.1952.2.
7. 川村正男「191.8.21-8.30.北海道地区特殊教育研究集會聴講レポート」
8. 木元綱三郎・杉本正一・川村正男・滝止士「東北・北海道地区(昭和26年度)1951.8.21-8.30.仙台市特殊教育集會に於けるG班——幼小学校部特殊学校(学級)精神遅滞——の班別研究報告」
9. 文部省・広島大学・広島県教育委員会・広島市教育委員会『昭和27年度 中国四国地区特殊教育研究集會実施要項』
10. 文部省・北海道大学・北海道教育委員会・札幌市教育委員会・琴似町教育委員会・東北六県教育委員会『東北・北海道地区特殊教育研究集會実施要項 昭和二十八年度』
11. 北海道教育委員会『北海道教育月報 特集・東北北海道地区特殊教育研究会の記』26-6.1953.6.
12. 文部省・東京教育大学・東京都教育委員会『昭和28年度関東甲信越静地区特殊教育研究集會研究集録』
13. 文部省『昭和二十五年度 研究集會資料 特殊教育』
14. 文部省初等中等教育局『昭和二十六年度 特殊教育研究集會資料』1951.5.
15. 文部省初等中等教育局編『特殊教育資料』1952.8.牧書房
16. 文部省『特殊教育叢書 第2号 特殊教育の研究』1953.6.牧書房
17. 文部省調査局調査課『教育調査・第八集 わが国及び各国の特殊教育に関する調査』1948.12.
18. 全日本特殊教育研究連盟『日本の精神薄弱教育——戦後30年——第三卷 教育の研究・動向』日本文化科

学社

19. 日本精神薄弱者福祉連盟『発達障害白書 戦後 50 年史』1997.4. 日本文化科学社
20. 市澤豊・高村法保・室橋春光・諸富隆「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 回大会発表論文集』発表附帯資料 p.7.2001.9.
21. 奥田三郎「治療教育法」岩波『教育学辞典』Ⅲ. pp.1629-1631.1938.岩波書店
22. 市澤豊・室橋春光・諸富隆「北海道の知的障害児教育史研究序説——その源流：奥田三郎（1903-1983）と小金井治療教育所（小金井学園）——」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』83. pp.25-116.2001.6.
23. 文部省初等中等教育局『昭和 27 年度 指導主事教科別連絡協議会記録（下）』1953.4.
24. 文部省「中等学校学習指導」『中等学校指導主事講習会資料』1948.
25. ベッカム, T. 著・金子敏訳『教育課程の新研究』1969. 学芸図書
26. 第四回教育指導者講習『第 4 回 IFEL 研究集録（初等科）』1950.
27. マーチンス著, 三木安正・外林大作訳, 杉田裕・山口薫訳『精神薄弱児のカリキュラム』1960.7. 日本文化科学社
28. アーチ・オー・ヘック原著 岩田勝次・坂田貞夫訳『特異児童の教育 教育者, 両親, 世人に訴う』1950.10. 川内文庫
29. 特殊教育研究連盟 三木安正編『精神遅滞児教育の研究』1950.11. 牧書店
30. 長沼幸一『遅れた子供の教育』1950.12. 教育科学社
31. 三木安正・中村興吉『遅れた子らを導いて』1952.8. 牧書店
32. 近藤益雄『精神遅滞児の国語指導』1951.10. 東洋館出版社
33. 東京教育大学内児童研究会編『精神薄弱児』1951.7. 金子書房
34. 特殊教育研究連盟 三木安正編『精神遅滞児の生活指導』1951.12. 牧書房
35. 特殊教育研究連盟編三木安正・熊谷君子共著『小学校特別学級の教育』1951.9. 牧書房
36. 全日本特殊教育研究連盟 三木安正編『遅れた子どもの職業教育』1953.6. 牧書房

(2003.8.31.)