

資料

「各種講習会・研究集会」の実態にみる戦後日本
 の知的障害教育内容・方法に関する議論の展開
 —1963年「養護学校小学部・中学部学習指導
 要領精神薄弱教育編」の成立までを中心に—

張 東淑*・米田 宏樹**

本研究では、戦後から1963年3月の学習指導要領の公示に至るまでに実施された主な「各種講習会・研究集会」における知的障害教育に関する議論の展開を明らかにすることを目的とした。IFEL特殊教育講座の「精神遅滞児」教育講座では、大学教員や教育行政担当者、学校長を受講者に、経験カリキュラムによる生活教育がワークショップ形式で議論された。特殊教育指導者養成講座・精神薄弱教育指導者講座では、教育内容研究が目的とされた。受講者は、将来指導的立場に立つべき教員と特殊教育担当指導主事、校長であった。ここでは学習指導要領作成の手がかりとなる「六領域案」が作成された。全国教育研究集会では、特殊学級や養護学校の教師を参加者に、教育の場は特殊学級か養護学校・施設が適切であり、生活主義カリキュラムによる生活指導と職業指導が重要であるとの議論が展開された。これらの講習会・研究集会は、戦後の生活中心主義教育を形作っていった。

キー・ワード：知的障害，教育史，教育課程，指導者講習会

I はじめに

日本の知的障害教育は、第二次世界大戦の終結とともに、復活、新生の道をたどった（津曲 [1980] 69）。この復活に一定の役割を果たしたものが、IFEL¹⁾ 特殊教育講座（1950～1951年）や特殊教育研究集会（1950～1955年）等の各種講習会・研究集会であったと考えられる。

これらの各種講習会・研究集会は、主としてワークショップ形式で行われ、教育関係者に知的障害教育の重要性を再認識させるとともに、それぞれの地域での特殊教育の実践を各地に認識させ、定着させることでその発展の基礎をつくっていった（杉田 [1973] 57）。

1959年、特殊教育研究集会の流れをくむ文部省主催の「精神薄弱教育指導者講座」において「教育課程に関する資料」、いわゆる「6領域案」がまとめられた。また、同年12月、中央教育審議会は、特殊教育の振興について文部大臣に対し、「精神薄弱」教育の計画的な進行が必要である旨の答申を行った。こうした状況の中、この年から学習指導要領の研究が非公式に養護学校の種別により始められ（杉田 [1970] 90-92）、翌1960年6月には「養護学校（精神薄弱）学習指導要領作成委員会」が正式に発足した（文部省 [1966] 4）。この委員会は、「精神薄弱教育指導者講座」の「教育課程に関する資料」を素材として学習指導要領の編成作業を開始した（文部省 [1966] 4）。

しかし、1960年11月の「全国精神薄弱教育研

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科外国人研究者

** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

究協議会」において示された学習指導要領暫定案の「中間案」では、教育内容のまとまりが、通常の小・中学校の教科名を呼称に用いて示されたため、「教科」か「領域」かをめぐって激しい論争が展開された（望月 [1979] 58-59）。これは、先の「6領域案」による生活中心の教育課程が教育現場に広がっていたために生じた論争である。

その後、学習指導要領は、文部省主催の精神薄弱教育指導者講座、養護学校長会議、都道府県教育委員会指導部課長会議等の機会に、原案の中間発表が行われ、教育現場を含む学習指導要領作成委員会内外の議論を経て修正が加えられ（文部省 [1966] 5；杉田 [1970] 93）、1963年3月文部事務次官通達の形で公示された。教科名は通常の小・中学校の教科名称と同じであるが、その内容は異質なものであり、しかもその指導形態は教科別に実施されるということではなく、実際の授業は、これらの内容が統合された形で行われるようにするという特記事項を含んだ教科名での学習指導要領の提示であった（文部省 [1966] 4）。

これらの事実から、学習指導要領の編成は、各種講習会や研究集会と密接なかわりを持ちながら行われたと考えられる。

そこで、本研究では、終戦から1963年3月の学習指導要領の公示に至るまでに実施された主な講習会・研究集会における知的障害教育内容・方法に関する議論の展開を明らかにすることを目的とする。

なお、本研究は歴史的研究であり、歴史的用語を用いる。

II. 各種講習会・研究集会の全体像と研究課題・方法の設定

1. 各種講習会・研究集会の全体像

戦後の知的障害教育に関係する各種講習会・研究集会に関する記述は、これまで関係者の回想に基づく手記等がほとんどであったが、市澤・室橋（2003-2004）は、占領期の講習会を教育行政指導と特殊教育論による知的障害教育

実践の系譜の一つと位置づけて、一次資料に基づく詳細な再現を試みた。

本研究では、市澤・室橋（2003）、小杉（1967）、杉田（1970）の記述を参考に、終戦から1963年「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」の公示に至るまで行われた主な各種講習会・研究集会の流れを整理し、関係資料の収集に努めた。その結果、研究対象時期に組織的、継続的に行われていた主な各種講習会・研究集会としては次の4つが挙げられた。

第一に、大学等での指導者養成を意図した、CIEと文部省共催の「IFEL 5・6期特殊教育講座」、第二に、文部省主催の「特殊教育教員再教育講習会」とその継続的展開としての「精神遅滞児教育講習会」「特殊教育研究集会」及び「精神薄弱教育指導者講座」、第三に、現場の担任教師の研究集会である文部省主催の「全国特殊学級研究協議会」（1959年に『精神薄弱教育全国協議会』と改称）、第四に、同じく現場の教師の研究集会として、日本教職員組合主催の「全国教育研究集会」の4系統である。

これらの講習会・研究集会のうち、「全国特殊学級研究協議会」は、関連資料を系統的に発掘・収集することができなかったため、検討対象から除外し、本稿では、残り3系統の講習会・研究集会について検討した（Table 1）。

2. 課題と方法

（1）研究課題：①IFELにおける特殊教育講座の実態の検討、②全国教育研究集会における特殊教育分科会の実態に関する検討、③特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座の実態に関する検討、④主な「講習会・研究集会」の関係に関する検討の4つの課題を設定した。

（2）方法：対象時期は終戦から「学習指導要領」公示の1963年3月までとした。

資料は上記3講習会・研究集会の実施要項や研究集録を主な資料とし、他に当時の関係者の著書や手記も用いた。

分析の視点として、「各種講習会・研究集会」の目的、講師、受講者・参加者、講習・研究討

Table 1 主な「各種講習会・研究会」の展開

年	主な「各種講習会・研究会」等			
1947	「特殊教育教員再教育講習会」			
1948	「精神遅滞児教育講習会」	「特殊教育教員再教育講習会(盲聾教育)」		
1949	〃	「特殊教育教員講習会(盲聾教育)」		
1950	「特殊教育研究会(特殊教育ワークショップ)」		「IFEL第5・6期特殊教育講座」	
1951	〃			「全国教育研究会」
1952	〃			なし
1953	〃			開催
1954	〃	「養護学校特殊学級教員養成講習会(初心者講習会)」		〃
1955	〃	〃		〃
1956	「特殊教育指導者養成講座」	〃		〃
1957	〃	〃		〃
1958	〃	〃		〃
1959	「精神薄弱教育講座」 「指導者講座」	「初任者講座」		〃
1960	〃			「学習指導要領」着手
1961	〃			〃
1962	〃			中間発表
1963	〃			公示

出典：教育指導者講習会（1950-1951），市澤豊・室橋春光（2003）61ページ，小杉長平（1967）14～54ページ，日本教職員組合（1968）17～29ページをもとに作成。

議内容を設定した。また、講習・研究討議内容の整理・分析については、対象児及び教育目的、教育課程、指導方法の点から検討した。

Ⅲ. IFEL特殊教育講座における知的障害教育の議論

1. IFEL特殊教育講座の概要

1946年11月公布された新憲法の発足と共に、教育基本法、学校教育法、児童福祉法などが制

定され、日本の教育は本格的な改革を目指すこととなった。民主主義教育体制確立のために占領下の日本の学校教育を指導監督したCIE（民間情報教育局）からの積極的な提案により、米国の教育専門家達が来日し、文部省と共に「再建日本の新教育が正しい方向を目指して発足し、発展すること」（文部省 [1953] 6）を目的に力を尽くした。当時、教育委員会の運営上極めて重要な地位を占めていると言われた教育長

に対する講習が最も重視されていたことから（文部省 [1951] 2）、1948年第1期IFELの「教育長等講習」（講習会の名称は、1949年第4期までは教育長・指導主事講習であったが、1950年に教育指導者講習と変更された。）が開講された。IFELは4年間8期にわたってCIEと文部省の共催で行われ、占領終結後は文部省単独で1期開催された。知的障害教育に関しては、IFEL第5・6期における特殊教育講座のなかで研究・討議された。

（1）講座の目的：講座の目的は、新制大学における教員養成担当者および現職教育担当者等に対して、当時未開拓の教育・研究分野であった「特殊教育」講座を開講し、すべての種類の特殊児童（聾・難聴・盲・弱視・肢体不自由児・長期疾病・行動問題児・精神遅滞児・英才児）の教育的要求を理解するために必要な知識の基礎を深めることとされた（文部省大学学術局教職員養成課 [1953] 9；教育指導者講習会 [1950-1951] 3）。

（2）精神遅滞児教育関係講義担当講師および講義内容：IFEL第5・6期特殊教育講座における「精神遅滞」児教育関係講師及び講義内容をTable 2に示す。

5期6期ともに、特殊教育の概論や「精神遅滞」児教育の基本事項に関する講義は、アメリカ

人講師スタントン博士が担当した（教育指導者講習会 [1950-1951] 9-13；市澤・室橋 [2003] 84）。

第5期の「精神遅滞」児教育に関する講義は、青木誠四郎が教育問題、木田文夫が医学的な問題、西谷三四郎が心理学的な問題をあつかった。第6期における「精神遅滞」児教育関係講義は、高木四郎の教育と精神衛生問題、杉田裕の鑑別問題、木村謙二の鑑別実際に関する問題やカリキュラム等の問題、小杉長平の教育の方法問題、桐原葆見の職業能力問題、岡津守彦の乳幼児の保育問題等、乳幼児期から学校卒業までの期間を見通した講義群が用意された。

ここで「精神遅滞」児の鑑別問題に関する研究を行った杉田裕は、1948年3月東京帝国大学文学部心理学科を卒業後、品川区立大崎中学校分教場の教員となり、IFEL第6期の当時には、東京都立青鳥中学校（分教場が中学校として独立した学校）の教員であった（杉田裕言行録刊行会、1984）。また、6期に「精神遅滞児の教育の方法」に関する講義を行った小杉長平も、品川区立大崎中学校分教場の教務主任であり初代担任をつとめた人物であり、当時は青鳥中学校の教務主任として杉田とともに精神薄弱教育の実践と研究に尽力していた（藤島 [1988] 169）。「数概念の発達」について講義した山本

Table 2 IFEL第5・6期特殊教育講座における精神遅滞児教育関係講師及び講義内容

第5期講師・講義内容			第6期講師・講義内容	
スタントン	特殊教育一般		スタントン	特殊教育一般
青木誠四郎	精神遅滞児の教育		高木 四郎	教育と精神衛生
			木村 謙二	精神遅滞児教育の各種の問題・鑑別の実際・カリキュラムの調整
木田 文夫	智慧の遅れた子供の医学		木田 文夫	ちえの遅れた子供の医学
			小杉 長平	精神遅滞児の教育の方法
西谷三四郎	精神遅滞児の心理		山本 普	精神遅滞児の教育『数概念の発達について』
			山口 薫	精神遅滞児の教育『要求について』
臨時特別講義	フェリー博士	養護教育	杉田 裕	精神遅滞児の鑑別
	スミス博士	測定と評価	桐原 葆見	異常児の職業能力
	ウッド博士	精神衛生	岡津 守彦	愛育研究所における精神遅滞乳幼児の保育

出典：市澤豊・室橋春光（2003）の81ページと教育指導者講習会（1950-1951）の9-13ページをもとに作成。

晋も青島中学校の教員であった（藤島 [1988] 169）。これらの講師達は、実験学級・青島中学校での教育成果を、IFELを通して、広く各地に伝授したといえる。

また、スタントンが、特殊教育基本事項に関する講義を行ったことから、自然にアメリカ特殊教育の思想と理念がこれらの講座に浸透し、影響を与えたことが予想される。

（3）受講者：特殊教育講座の受講者数は42名とされているが（文部省大学学術局教職員養成課 [1953] 9）、ここでは受講者名簿が示されていない。市澤・室橋（2003）は、第5期受講者26名、第6期20名とし、合わせ46名としている（市澤・室橋 [2003] 80）。6期の20名については、教育指導者講習会（1950-1951）の示す名簿の人数からも20名と確認された。

IFEL受講者の選考条件は、既に教職員の養成並びに現職教育を担当している者か、または将来これを担当しようとする者とされた（高橋 [1999] 56）。特殊教育講座においては、国公立大学及び教育委員会現職教育担当職員並びに附属学校の教員から都道府県ごとに一名以上割り当てられていたが（市澤・室橋 [2003] 80）、実際の参加者数は28都道府県から46名であった。その内訳は、北海道2、青森2、岩手1、秋田1、山形1、宮城1、福島2、新潟2、茨城1、長野1、山梨1、埼玉3、東京8（うち7名は東京教育大盲・聾学校関係者、残り1名は都総務局学務課）、神奈川1、岐阜2、京都2、大阪1、兵庫1、広島3、岡山2、山口1、徳島1、香川1、高知1、福岡1、大分1、宮崎1、鹿児島1であった。

またこれらの受講者を勤務先・役職の点からみると、第5期では、大学の特殊教育講座担当教官、中・高等学校長、特殊教育教員養成所の教員、教育行政関係者であり、特に教育行政関係者は26名中15名であった。教員は中学校教員の長沼幸一²⁾のみであった。一方、第6期では、大学、教育委員会関係者のほか、特殊教育諸学校の校長を含む教員が目立つ。20名中9名が特殊教育諸学校の教員であった。

受講者の平均年齢は、第5期41歳、第6期40歳であった。IFEL特殊教育講座における受講者達のほとんどが、中堅以上の者であり、研修結果がすぐに実践に反映できる可能性を有した受講者集団であった。

2. IFELにおける知的障害教育研究・討議内容

（1）対象児：IFELの研究・討議では、「精神遅滞」児教育における対象児像がどのように考えられていたのであろうか。戸賀崎の「精神遅滞児の鑑別における精神検査」（教育指導者講習会 [1950-1951] 17-27）と小林の「精神遅滞児の理解と学習指導」（教育指導者講習会 [1950-1951] 48-60）の研究発表内容をもとに検討する。

戸賀崎は、精神的機能、主として知的な働きに何らかの障害がある児童について、広く教育的立場から問題にする場合に用いる名称を精神遅滞児とし、いわゆる「精神薄弱」児は勿論、「学業不振」児も、「劣等」児も「精神遅滞」児の範疇に含めている。小林は、「精神遅滞」児を精神・行動・身体の三つの側面から検討し、「低劣性・劣弱性・病的発達」等の成長・発達能力を限定的に見る立場から「欠陥障害」ととらえ、「精神遅滞」児の概念の中に「学業不振」児を含めており、「精神遅滞」児と「学業不振」児の概念的な区別はつけていない。

両者ともに「精神遅滞」児の概念的なとらえ方に「学業不振」児を含んでいる点では共通であった。

（2）知的障害教育内容・方法：長屋の「精神遅滞児の教育課程の考察」（教育指導者講習会 [1950-1951] 28-47）の研究発表内容から当時の「精神遅滞」児の教育内容・方法を窺うことができる。この研究では、当時日本全国における代表的な研究校7小学校（北海道、愛知、兵庫、山梨（教育研究所）、東京、山口、滋賀）の実態を調べ、考察を行った。その結果は、「有益にして貴重な、精神遅滞児教育課程の資料」としてまとめられた（教育指導者講習会 [1950-1951] 28-47）。この考察結果をま

とめると以下の通りである。

1) 教育目標

①教育の一般的目標について：「普通」児の目標と何等変わらない。「精神遅滞」児の教育が「普通」児童生徒の教育と異なった目標を持たなければならないということは否定された。あくまでも教育基本法によった目的、一般教育目標を追及すべきであるとの原則が示された。

②具体目標について：一般教育目標が「精神遅滞」児の特殊性（児童の実態と社会の要求）によって、その具体的な姿をとらえられることで具体目標となる。「a 適性の発見、b 自活に必要な基礎的な能力及び技術、c 職業的な訓練、d 治療復元、e 健康の増進、f 劣等感の軽減、g 社会に適応さす、h 感覚訓練」等である。具体的目標のなかで各校共通して重要視されているものは、「健康」と「職業人としての基礎訓練」であった。児童一人一人の知能、社会性、性格、病理的診断等を基調とし社会的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ということが各校の共通の目標であった。

2) 教育課程

カリキュラムは、経験を再構成して生活を更新するという目的原理と、行動による学習という方法原理であるとされ、経験カリキュラム又は経験カリキュラムに近い構造をなすものとされた。

例えば、教育課程の構造の類型として社会科のコア・カリキュラム型が多く取り上げられ、中心課程となる「生活学習」の周辺課程に「日常生活学習」と「基礎的学習」が配置されていた。これは、1960年代に日本全国の特殊学級の教育課程として普及したものと一致していた。また、「精神遅滞」児の学習指導内容を、個人的生活・社会生活・職業生活の三分野に設定し、生活主義教育の方法が主として研究された。学習名として取り上げられた、「生活」・「健康」・「稽古」・「遊び」・「仕事」等に基づくミニマムな指導内容も、1959年文部省主催の

「精神薄弱教育講座」で研究討議された「6 領域案」（後述）と共通点が見られる。

IV. 「全国教育研究集会特殊教育分科会」における知的障害教育に関する研究・討議の内容—「精神薄弱」児判別基準の再検討及びその取り扱い

1. 全国教育研究集会特殊教育分科会の概要

日本教職員組合（以下、日教組）は、1951年5月29日、第八回定期大会で、教育研究集会の組織化を決定し、発足させた（永田一視 [1968] 7）。全国教育研究集会は、日教組の活動の一環として、毎年一回開かれ、その初回から、特殊教育に関する分科会を構成して研究討議を行ってきた。これらの教育研究集会特殊教育分科会は、当時の教育民主政策における障害児教育の振興を目指していた。

（1）特殊教育分科会の目的・テーマ：全国教育研究集会特殊教育分科会では、判別基準と教育の場の追究が主に4つの議論のまとまりですすめられた。

第一は、第1次から第4次（1951～1955年）の主として特殊教育の実態を明らかにして、特殊教育の発展をはばんでいる色々な条件の分析がなされた時期である。討議の柱としての、「特殊児童」の実態や定義、判別方法といった基本的な問題が取り上げられ、特殊教育振興のための方策が論じられた。第二は、第5次から第7次（1956～1958年）の児童・生徒の対象別の教育実践活動が収集された時期である。第三は、第8次から第10次（1959～1961年）の特殊児童の各対象についての研究が深められると共に、対象相互間の関連を考えるようになった時期である。又、第四は、第11次から第12次（1962～1963年）までの障害種別に対象を考える方向へ議論が収束するとともに、障害別の研究が掘り下げられた時期である（Table 3）。

（2）講師および講義内容：全国教育研究集会（1～12次）の講師は、大島功・木田文夫・松野憲治・宮城音弥・菅忠道・古川原・三木安正・西谷三四郎・榊原清・杉田裕・荒川

勇・萩原浅五郎・先崎正次郎・熊井甚太郎・松岡武・岡村正平の16名であった。このうち主として「精神薄弱」教育に関わっていたのは、木田、三木、西谷、杉田、先崎である。また、これらの講師のうち、IFEL特殊教育講座にも関係していた者は、木田・西谷・杉田・先崎であった。木田・西谷・杉田はIFEL特殊教育講座における講師であり、先崎は受講者であった。

木田は、IFEL特殊教育講座において、「智慧の遅れた子供の医学」の講座を行い、この全国教育研究集会においては、「精神異常児と虚弱児童教育における鑑別問題」（第1次）と「身体的障害児の問題について」（第3次）の講義を行った。

三木は、全国教育研究集会第2次において、「特異児童」の判別問題について、「教育上特別な取扱いを要する児童生徒の判別基準」をもとに講義・助言を行った³⁾。

西谷は、第4次から第11次の講師をつとめた。彼はIFEL第5期の特殊教育講座では、「精神遅滞児の心理」の講習を行った。

先崎は、IFEL第5期の特殊教育講座においては一番若い（当時28歳）受講者であったが、全国教育研究集会第9次から第12次において講師をつとめた。

このように文部省等主催のIFEL特殊教育講座における「精神薄弱」教育関係の講師・受講者が、民間主催となる全国教育研究集会の特殊教育分科会における主な講師として活躍したことで、IFELの「精神薄弱」教育研究の成果が、全国教育研究集会特殊教育分科会において広く周知されたと考えられる。

(3) 参加者：特殊教育分科会における正会員参加者は主として、小・中学校の特殊学級の担任と特殊教育諸学校の教員で構成された。

2. 全国教育研究集会特殊教育分科会における知的障害教育内容・方法

全国教育研究集会特殊教育分科会における教育の場と方法の議論を整理すればTable 3のようになる。

第1次～3次集会では、通常学級における

「特異児童」の発見と教育問題が議論の中心であり、「精神薄弱」児と「学業不振」児の定義と教育の場が議論された。

例えば、第一次集会の兵庫県の報告では、「精神遅滞」児という用語を用いながら、対象児が白痴 (IQ35以下)・痴愚 (IQ35～50)・魯鈍 (IQ50～75)・中間 (IQ75～90)・学業不振 (知能に比して学業成績が著しく悪い者) に分類された (日本教職員組合全国教育研究大会 [1951] 4)。第2次集会の徳島県の報告では、「知的異常児」を大きく「精神薄弱児・境界線級児・学業不振児・知的優秀児・特能的優秀児」に分類し、「精神薄弱」児を、「先天的原因の為または生後比較的早期に受けた脳障害のため、精神身体的発達が著しく低劣で特に知的発達の異常が見受けられ、そのために社会生活の無能な子ども」とし、目安としてIQ70以下のものとした。そして「境界線級児」とは、「一般に劣等児や中間児とよばれているIQ70～90間にあるもの」とし、「学業不振児」とは、「学習成績の向上がその知能検査の結果に比して著しく遅れている児童、或いは学習成績が中位であってもIQが非常に高い児童」とした (日本教職員組合全国教育研究大会 [1953] 5)。

第3次集会においては、2次に引き続き学業不振の原因は精神薄弱や身体虚弱や、環境不良であることと議論された。ここでは、同一の知能水準にありながらなお学業成績の劣っている子どもを知能段階のいかにかわらず「学業不振」児と定義した (日本教職員組合全国教育研究大会 [1954] 2)。そして、「精神薄弱」による「学業不振」児は「精神薄弱」学級で、学業劣等だが、知能境界線級以上と推定されるものは促進学級⁴⁾で、学業劣等ではないが、更に向上の余地が大幅にあると推定されるものは通常学級で教育するという議論がなされた (日本教職員組合全国教育研究大会 [1954] 16)。

2次、3次集会における具体的実践研究報告では通常学級における個別指導の限界を示すと同時に、特殊学級での教育のあり方が検討された。特殊学級における実践については、個別カ

Table 3 全国教育研究集会特殊教育分科会の第1次から12次における精神薄弱教育の場と方法の議論

年度	対象児問題	普通学級での取扱い	特殊学級での取扱い	養護学校
1951年 第1次	判別規準の必要性	対象児発見と処置問題		
1953年 第2次	判別規準の立て方と方法	指導の可能性がある 個別指導及び個別カリキュラムの必要性	望ましい 個別カリキュラム・作業中心、 生活指導・職業指導	
1954年 第3次	学業不振児と精神薄弱児の区分が始まる	指導に限界が認められる 個別指導	望ましい カリキュラム問題・職業教育問題(作業中心・生活中心)	望ましい
1955年 第4次	判別規準は極重要・判別方法提起	指導が困難 個別指導・父兄啓蒙・能力別指導	反対意見及設置・運営上の困難 カリキュラム問題(ミニマム・エッセンシャルズの必要性提起)・職業教育問題の重視	
1956年 第5次	精神薄弱児と学業不振児の明確な判別の必要性	指導に問題があるが、研究は必要 生活指導(重要だが困難)	カリキュラム問題(ミニマム・エッセンシャルズが主流:日常生活課程・教科課程)・職業教育(中学で中心・政策求め)	
1957年 第6次	特殊学級入級該当児の判別及び方法 二重障害児	学習指導(生活中心のカリキュラム問題とグループ指導問題)・生活指導(正しい人間関係作り)	指導の限界 小・低一身边自立 小・中高一生活の基礎知識 中学校一職業生活参加準備 ミニマム・エッセンシャルズ(4領域:日常生活・基礎訓練・基礎練習・作業学習課程)	施設も必要 盲精薄児や聾精薄児指導に対しては、盲聾学校教師と特殊学級教師との密接な関連が必要
1958年 第7次	診断問題 学業不振児と精神薄弱区分明確 二重障害児(養護学校か特殊学級かの判別規準の必要)	生活中心指導(個別指導・特別指導・能力別指導『不可能』)・学習指導 中学校一現場実習	指導の限界 能力を生かし社会へ参加できる一貫したカリキュラム(小:社会生活・自然生活・生産生活領域 中:職業指導・政策求める)	盲精薄児の基礎科学学習困難
1959年 第8次	診断問題	学習指導(グループ・小集団指導)・生活指導(中心)・職業指導	設置の必要性強い 小:生活指導中心 中:職業指導 カリキュラム(経験中心・領域問題)・職業問題(作業中心・具体政策求める)	
1960年 第9次	判別論から実践論への移り変わり	指導は不可能と認定	カリキュラム構成問題(子ども能力・アフター・ケア)・職業指導とアフター・ケア(中学校:生産一技術的指導・対策必要) 高等部設置注目(校内実習・工場実習)	盲精薄児対策の確立を急ぐべき
1961年 第10次	実践論 二重障害児敬遠問題・聾精薄児鑑別・対策必要性		カリキュラム問題(6領域案 実行:生活・健康・情操・生産『作業』・言語・数量) 領域の内容研究・生活指導の必要性	文部省「暫定案」発表
1962年 第11次	重症児問題・重複障害児特別学級設置問題	指導は完全否定 人間関係・仲間作り・差別意識消滅	「暫定案」に対する批判 領域主義主張・教科主義反対 職業指導上の政策求める	
1963年 第12次	適切な判別問題とIQは一つの目安 聾精薄児入学問題		増設問題 「暫定案」批判と生活学習主張 職業教育(小中の一貫性、生活学習・生産学習・ドリル学習)・体制の強化	重複障害児自立性等の問題 盲精薄と国家試験制度との問題 社会保障充実に関する問題 聾精薄児保護施設の設置も急務

リキュラムや作業中心の生活指導・職業指導等の様々な教育内容・方法が試みられた。さらに障害の程度により特殊学級だけではなく、養護学校にいても指導すべきことが要望された（日本教職員組合 [1954] 134-149）。

第5次集会では、それまでの議論が整理され、完全に「精神薄弱」児と診断されたもののみを対象とすべきことが議論された。学業不振児を判別することは難しいことを理由に「精神薄弱児、境界線児、学業不振児を通常の勉強の出来ないものとして、精神遅滞児と捉える」との島根県のような主張は否定され、「精神薄弱」児のみの特殊学級編制が必要とされた。また、この集会では「精神薄弱」児の判別方法が、①行動観察、②学力検査、③知能検査、④既往歴及び生育史、⑤面接、⑥社会成熟度検査として提示された（日本教職員組合 [1956] 388-389）。

特殊学級におけるカリキュラムの議論では、ミニマム・エッセンシャルズの必要性が提起され、また、職業教育が重要とされた。

第6次～第10次集会までは、5次集会で「精神薄弱」児の「精神薄弱」特殊学級での教育が確認されたにもかかわらず、通常学級における「精神薄弱」児処遇問題も議論される。それぞれの地域、特に大都市と農漁村等で事情が大きく異なることから、農漁村等では「特殊児童」で特殊学級を編制することが困難であることや、大部分の「精神薄弱」児が通常学級にいるという事実から、通常学級にいる子どもを放置するわけにはいかないというのがその理由であった（日本教職員組合 [1959] 125）。通常学級における指導の内容・方法としては、生活中心カリキュラムが取り上げられた。

その一方で、特殊学級入級該当児の判別に当たり、教員・心理学者・医師などの協力体制を整えて特殊教育を計画的に行っている地域が増えてきたことも指摘された。例えば、長野県から、判別組織を作って特殊学級を編制する次のような手順が提示された。①遅滞児を各担任から報告してもらう、②父兄・担任の希望の有無、③具体的な学校でのその児童の状況報告、④資

料の吟味・仮選抜、⑤特殊学級構成の方針確立、⑥個別知能検査、社会生活能力検査、発育歴、身体運動能力、学力の調査、⑦精神科医の診断、⑧父兄と担任との話合いの8手順であった（日本教職員組合 [1957] 573）。

また、この第6次～第10次集会における特殊教育の議論は、特殊学級に加えて重複障害児に対する養護学校教育や施設処遇の必要性が議論されるとともに、教育の内容・方法に関しては、生活中心主義教育の実践研究が更に深められていた。

教育課程に関しては、6次集会で4領域（日常生活・基礎訓練・基礎練習・作業学習課程）が取り上げられた（日本教職員組合 [1957] 575）。その後、小学校段階の生活指導の重要性和中学校段階の職業指導の重要性が共通認識となり、校内実習・工場実習の指導方法が研究されるとともに、アフター・ケア問題と高等部設置問題が注目される（日本教職員組合 [1961] 386）。1961年には特殊学級におけるカリキュラムは、6領域案（生活・健康・情操・生産『作業』・言語・数量）となり、領域の内容研究と共に、生活指導の必要性がより強く求められた（日本教職員組合 [1961] 383）。

第11次集会では、「一般的には普通学級において単に学力指導を目標に設定する限り、精神薄弱児教育の進展は望み得ない」との愛知県と山形県の主張と、「現行の普通教育における教科課程では精神薄弱児を救うことは無理である」との和歌山県の主張が結論として取り上げられ、「精神薄弱」児の通常学級での処遇は完全に否定された（日本教職員組合 [1962] 395）。特殊学級における教育課程の議論では、文部省から出された学習指導要領「暫定案」に対する批判が行われ、教育課程編成上教科主義に対する反対と共に領域主義に対する支持が強く出された（日本教職員組合 [1962] 397）。

1963年には、適切な判別方法が求められ、IQは一つの目安であることと、「聾精薄」児入学問題が研究された。特殊学級における教育課程に関しては、引き続き暫定案に対する批判が

なされ、生活学習が主張された。また職業教育上、小中の一貫性が求められ、生活学習・生産学習・ドリル学習等による教育課程編成が議論された（日本教職員組合 [1963] 394・396）。また、「盲精薄」児に対する国家試験制度との問題や社会保障充実に関する問題及び「聾精薄」児保護施設の設置も急務である等の対策問題が提起された（日本教職員組合 [1963] 391）。

V. 特殊教育指導者養成講座および精神薄弱教育指導者講座における知的障害教育内容・方法に関する議論

1. 特殊教育指導者養成講座および精神薄弱教育指導者講座の概要

1946年11月公布された新憲法の発足につづいて、教育基本法、学校教育法が公布され、1947年4月から新しい学校教育が発足した。当時、

新学制の実施に伴い、新しい教育内容・方法等の重要性を考え、文部省は連合軍総司令部のCIE指導のもとで、1947年7月14日から8月16日まで文部省主催の盲・聾・精神遅滞教育関係者を対象とし、従来の特殊教育の根本的建て直しを目的に「特殊教育教員再教育講習会」を開いた。この講習会は1948年になってから「精神遅滞児教育講習会（6月）」と盲・聾教育を対象とした「特殊教育教員再教育講習会（10月）」に分化され、この両者が合体し「特殊教育研究集会（1950年6月）」となった。また、この「特殊教育研究集会」は、「養護学校特殊学級教員養成講習会（『初心者講習会』1954年7月）」と「特殊教育指導者講習会（1956年度）」に分化され、1959年には「精神薄弱部会」への参加者の割合が急増したことから、「精神薄弱教育部会」は独立して「精神薄弱教育指導者講座」

Table 4 特殊教育指導者養成講座精神薄弱班及び精神薄弱教育指導者講座の目的及び研究主題

	年度	目的	研究主題
特殊教育指導者養成講座精神薄弱班	1956	特殊教育の各分野において、現在最も重要と考えられる問題について、講習を行い指導者としての基礎的教養ならびに指導能力を高め、この教育の改善充実を図る	精薄児指導における家庭の問題について
	1957	特殊教育の各分野において、指導的立場にある者に対し、当該教育における理科教育のあり方について講座を開設し、指導者としての基礎的教養及び指導能力を高めると同時に、この教育の改善充実を図る	精神薄弱教育において理科的内容をどのように取り扱うか
	1958	特殊教育の各分野において指導的立場にある者に対し、当該教育における音楽教育（聾学校においては律唱教育）のあり方について講座を開設し、指導者としての基礎的教養及び指導能力を高めると共に、この教育の改善充実を図る	精神薄弱児に音楽をどのように指導するか
精神薄弱教育指導者講座	1959		特殊学級の教育課程を編成する為の資料について
	1960		養護学校小学部・中学部学習指導要領、精神薄弱教育編の暫定案について
	1961	精神薄弱児の為の養護学校及び特殊学級の教育課程の編成に必要な基礎資料の交換と、その編成についての研究討議並びに実際の作業を行う	養護学校、特殊学級の教育課程の編成に関する基礎的な問題
	1962	精神薄弱教育分野において、現下もっとも重要と考えられる問題について研究討議を行い、もってこの教育の改善・充実に資する	精神薄弱児の教育課程と評価
	1963	精神薄弱教育の分野において、現下最も重要と考えられる問題について研究討議を行い、もってこの教育の改善、充実に資する	養護学校・特殊学級の教育課程と指導計画に関する諸問題

出典：特殊教育指導者講座及び精神薄弱教育指導者講座の実施要項をもとに作成。

Table 5 「特殊教育指導者養成講座」「精神薄弱教育指導者講座」における指導者及び講師

	氏名	所属及び講義題目	地区
1956年	三木 安正	東京大学教育学部教授	東
	小宮 山倭	東京都立青島中学校長	
	三木 安正	東京大学教育学部教授	中部
	小杉 長平	東京都立青島中学校教諭	
1957年	三木 安正	東京大学教育学部教授	東
	成田 一雄	弘前大学教育学部助教授	
	山口 薫	文部省初等中等教育局事務官	
	成田 七郎	青森県教育庁指導主事	
	三木 安正	東京大学教育学部教授	中部
	実野 恒久	大阪学芸大学講師	
	山口 薫	文部省初等中等教育局事務官	
	杉田 裕	東京教育大学講師	
1958年	三木 安正	東京大学教育学部教授	西
	松岡 忠徳	高知市指導主事	
	三木 安正	東京大学教授	東
	杉田 裕	東京教育大学講師	
加賀 谷哲郎	東京都立水上小学校教諭		
山口 薫	文部省初等中等教育局事務官		
1961年	三木 安正	東京大学教授	中部
	沢田 幸平	金沢大学教授	
	加賀 谷哲郎	東京都水上小学校教諭	
	三木 安正	東京教育大学教授	東
	辻村 泰男	文部省特殊教育主任官	
	丸井 琢次郎	福島医科大学教授	
	須藤 春一	福島大学教授	
	工藤 正悟	福島大学助教授	
	杉田 裕	東京教育大学講師	
	花熊 四郎	文部事務官	
	山口 薫	東京学芸大学助教授	
小杉 長平	東京都教委指導主事		
中丸 良彦	福島第四中学校教諭		
辻村 泰男	文部省特殊教育主任官	西	
永山 徳郎	鹿児島大学教授		
三木 安正	東京大学教授		
篠原 優	鹿児島大学助教授		
岩崎 美彦	鹿児島県中央児童相談所技師		
花熊 四郎	文部事務官		
山口 薫	東京学芸大学助教授	東	
林 重政	広島大学助教授		
池田 太郎	滋賀県立信楽寮長		
1962年	辻村 泰男	文部省特殊教育課長	東
	白橋 宏一郎	東京大学医学部講師	
	佐藤 愛	東北大学医学部講師	
	花熊 四郎	文部事務官	
	三木 安正	東京大学教授	
	小杉 長平	東京都指導主事	
花熊 四郎	文部事務官	西	
田中 賢	愛媛大学教授		
高橋 省己	神戸大学助教授		
黒丸 正四郎	神戸医科大学教授		
三木 安正	東京大学教授		
林 重政	広島大学助教授		
堀田 鶴好	愛媛大学助教授		
森 光雄	愛媛大学助教授		

出典：「精神薄弱教育指導者講座」実施要項をもとに作成。

となった。一方、前述の「特殊教育教員再教育講習会」は、1949年、盲聾教育を対象とした「特殊教育教員講習会（8月）」として行われた。

なお、本章の主な資料は「特殊教育指導者養成講座」ならびに「精神薄弱教育指導者講座」の実施要項、研究資料等関連配布資料、実施報告書であるが、文中典拠と文末文献リストへの記述を省略した。

（1）目的：教育内容研究と養護学校及び特殊学級における教育課程研究が目的とされた。各年の「精神薄弱」教育の目的および討議内容を示せばTable 4のとおり。

（2）講師および講義内容：「特殊教育指導者養成講座」及び「精神薄弱教育指導者講座」における指導者および講義内容を列挙すれば、Table 5のとおりである。三木・小杉・山口・杉田・辻村・花熊の6名は、後の「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」の作成にも深い関わりがある人物である。また、山口・小杉・杉田の3人は、IFELにおける講師としても活躍した。さらに、三木は1953年～1954年の日教組第2～3次において、杉田は1956年～1959年の日教組第5～8次において講師をつとめた。

（3）受講者：1956年は「指導主事及び特殊学級を担当しこの教育に経験を有するもの、又は関心をもって研究しているもので都道府県教育委員会または都道府県知事の推薦するもの」が受講対象者であった。1958年には、資格要件が「養護学校又は小学校・中学校特殊学級の教員で、精神薄弱教育に2年以上の経験を有するもの」と改められ、更に1962年には「養護学校または特殊学級において3年以上精神薄弱教育にたずさわっている教員で将来指導的立場に立つてこの教育の推進をはかり得る可能性のあるもの、及び特殊教育担当指導主事・校長等」とされた。1962年の受講定員についてみると、一都道府県当たりの参加人数は4名とされたが、特殊学級が100を越える都道府県にあっては6名の参加が認められた。

2. 知的障害教育内容・方法に関する議論

（1）対象児と教育の場：1956年の特殊教育指導者養成講座においては、茨城県結城市立結城小・中学校における「実演授業」の指導案が発表された。対象児には「精神薄弱」児と「学業不振」児が含まれており、「精神薄弱」児のIQは40～75、他に90のものが記述されている。「学業不振」児のIQは55～80と記述されている。

1958年の講座においては、様々な実践研究に基づいて、特殊学級では、IQ測定不能から80近い子どもがあり、この子どもたちの「一斉取り扱い」は難しいことが指摘された。そして1960年には、文部省の研究指定校である兵庫県神崎郡福崎小学校特殊学級が、IQ39からIQ89の児童を三グループに分けて指導した実践が報告された。

1961年には、「養護学校（精薄）学習指導要領（仮称）」が出され、学習指導内容上、IQ50から60の児童・生徒が対象とされた。これと共に、特殊学級ではこの要領を準用するという議論もあった。

1962年には、「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」の編成が続行される一方、国からは、「教育上特別な取扱いを要する児童・生徒の教育的措置について」の通達が出された。「精神薄弱」児については、重度（「白痴」、IQ25ないし20以下）は就学免除、中度（IQ50～25ないし20）のうち重度「痴愚」は就学猶予とされた。また「正常児」と「精神薄弱」児の間にあるもの（境界線児）がIQ76～85とされた。すなわち軽度のもの（「魯鈍」、IQ50～75）が教育の中心対象とされたのである。

（2）知的障害児教育の内容・方法：1956年の講座における研究は、小学校では社会科における生活学習と作業学習が中心で、中学校では社会経済的自立のための作業学習を用いた職業教育が中心であった。翌1957年は、理科が研究課題となり、通常教育の教科である「理科」ではなく、生活单元の一部としての「理科」で取り扱うことと、作業中心のミニマム・エッセ

ンシャルズに基づく生活カリキュラムの設定が求められた。

1958年には、教科としての音楽が取り上げられたが、実際の指導においては、生活単元の一環として指導することが主張され、引き続きミニマム・エッセンシャルズに基づく生活主義カリキュラムに関する研究が続けられた。

「精神薄弱教育指導者講座」として独立した1959年からは、これまでの研究と議論に基づいて、本格的な「特殊学級の教育課程を編成する

ための資料」の作成が行われ、結果として①生活、②健康、③情操、④生産（作業）、⑤言語、⑥数量の6領域案に基づく学習内容の設定が主張された。1960年、文部省の養護学校学習指導要領作成委員会が正式に発足し、この講座の6領域案を素材とし、「養護学校学習指導要領精神薄弱教育編」の編成作業に着手した。この後、精神薄弱教育指導者講座の研究主題は、教育現場における実践研究に基づいたより適切で効果的な教育課程編成となる（Table 6）。

Table 6 特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座における「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」の成立過程と教育内容・方法に関する議論の展開

年度	指導要領成立過程	講座の課題及び教育内容・方法	備考
1956年		家庭の問題 小学校では社会科における生活学習と作業学習中心、中学校では社会経済的自立の為の作業学習を主に用いた職業教育中心	普通学級・特殊学級における指導
1957年		理科中心 普通教育の教科である「理科」でなく、生活単元の一部としての「理科」で取り扱う。作業中心のミニマムエッセンシャルズに基づく生活カリキュラム	特殊学級における教育課程を養護学校においても適用
1958年		音楽中心 音楽も生活単元の一環として指導・ミニマムエッセンシャルズに基づく生活主義カリキュラム	特殊学級における教育課程を養護学校においても適用
1959年		「特殊学級の教育課程を編成するための資料」の作成 学習内容は①生活、②健康、③情操、④生産（作業）、⑤言語、⑥数量の六領域案・ミニマムエッセンシャルズの確認	特殊学級における「特別な」教育課程編成の為の研究
1960年	文部省で「養護学校学習指導要領作成委員会」が正式に発足・6領域案を素材とし「養護学校学習指導要領精神薄弱教育編」の編成作業に着手・暫定案の作成	特殊学級の教育課程を編成する為の資料について 教科名提示領域による指導内容 教育内容の相互統合 小中一貫提唱	養護学校及び特殊学級における教育課程編成の為の研究
1961年	養護学校（精薄）学習指導要領（仮称）の作成	養護学校、特殊学級の教育課程の編成に関する基礎的な問題 教科名提示、4領域案（各教科・道徳・特別教育活動・学校行事）の弾力的教育内容 教科と領域の相互統合	特殊学級ではこの要領を準用する
1962年	「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」の編成	精神薄弱児の教育課程と評価 生活主義に基づく4領域の教育課程 教科と領域の相互統合 小・中一貫の教育形態	特殊学級では養護学校学習指導要領を参考とし特別の教育課程を編成
1963年	「養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編」の公示	養護学校・特殊学級の教育課程と指導計画に関する諸問題 生活主義に基づく4領域の教育課程・法令に基づいて国が定めた教育課程の基準として公示	特殊学級では養護学校学習指導要領を参考とし特別の教育課程を編成

出典：「精神薄弱教育指導者講座」実施要項をもとに作成。

VI. おわりに

戦後日本の知的障害教育研究・実践の始まりであるIFEL特殊教育講座において取り上げられた生活中心主義とミニマムな教育内容研究は、次々に開催された全国教育研究集会や特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座の全般に渡り広く浸透し、最終的には知的障害教育独自の「教科」解釈を有する学習指導要領に体现されていったのではないかということが示唆された。

IFELの第6期特殊教育講座の「精神遅滞」児教育に関する講座は、生活教育への有力な出発点となり、特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座は、学習指導要領作成の手がかりとなる指導実践研究資料を提供する機会となった。また、全国教育研究集会は、最終的には学習指導要領に対し、批判的な立場をとったが、その実践研究は、生活中心主義教育の意義を主張し、学習指導要領が実質的には生活主義に基づいて運用されていく基礎資料を提示した。

この一連の動きには、各種講習会・研究集会の講師と学習指導要領作成委員のキーパーソンが、ほぼ同じような顔ぶれであったことが影響していたのではないだろうか。山口と小杉は、特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座の講師であり、後の学習指導要領の作成にも関与した。また、三木は、全国教育研究集会、特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座のほとんどの講座において講師としての役割を果たした。更に指導要領作成委員会の委員長として、重要な役割を果たした。そして、指導要領の作成に深い関わりのあった辻村と花熊も特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座で講師をつとめた。杉田は、IFEL、ならびに特殊教育指導者養成講座及び精神薄弱教育指導者講座、全国教育研究集会のすべてに講師として活躍した。「各種講習会・研究集会」は、これらの人物をリーダーとし、戦後の生活中心主義教育を形作った。

今後は、更なる資料の発掘や、資料記述の裏

づけ等が課題となる。特に、「全国特殊学級研究協議会」に対する検討は、本研究の更なる深化にとって必要不可欠である。

謝 辞

資料収集にあたって旭出学園三木安正記念館のご協力をえました。旭出養護学校長大見川正治先生をはじめ関係諸氏に感謝致します。

付 記

本研究はH.16・17年度筑波大学学内プロジェクト研究（若手研究）による研究成果の一部である。

註

- 1) the Institute For Educational Leadershipの略称、日本語名称は教育指導者講習会。
- 2) 知的障害教育関係者で、その後の功績の知られている人物として、福島県の長沼幸一があげられる。彼は、当時、「精神薄弱」児特殊学級を担任しており、1952年、福島県内で最初の「精神薄弱」児施設大笹生学園の初代園長、更に、1960年には会津児童相談所長兼若松乳児院長を歴任するなど、福島県の児童福祉の発展に大きな功績を残した。
- 3) この判別基準は、当時文部省の教育課程審議会委員であった三木等により作製されたものであった。
- 4) 今後継続してまず社会的な適応指導を行い、それによってある程度希望の持てる子どもだけでもって一学級を結成し、そうして当該学年の水準に近くなった子どもから、原学級に返していく学級と説明されている。

<引用文献>

- 藤島 岳(1988)教育と福祉の展開。精神薄弱問題史研究会(編)、人物でつづる障害者教育史 日本編。日本文化科学社、168-173。
- 市澤 豊・室橋春光(2003)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(I)-。北海道大学大学院教育学研究科紀要、第91号、47-93。
- 市澤 豊・室橋春光(2003)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)－. 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 第92号, 79-159.
- 教育指導者講習会(1950-1951) 第六回教育指導者講習研究集録 特殊教育. 昭和三十五年教育指導者講習会.
- 小杉長平(1967) 青鳥二十年. 東京都立青鳥養護学校.
- 杉田 裕(1970) 精神薄弱教育論. 日本文化科学社.
- 杉田 裕(1973) 総説精神薄弱教育. 日本文化科学社.
- 杉田裕言行録刊行会(1984) 人間杉田裕: 精神薄弱教育に生きた歲月. 私家版.
- 日教組特殊学校部(1968) 障害児教育研究の歩み. 日本教職員組合(編), 1970年版障害児教育. 日本教職員組合.
- 日本教職員組合(1954) 日本の教育第3集. 国土社.
- 日本教職員組合(1956) 日本の教育第5集. 国土社.
- 日本教職員組合(1957) 日本の教育第6集. 国土社.
- 日本教職員組合(1958) 日本の教育第7集. 国土社.
- 日本教職員組合(1959) 日本の教育第8集下巻. 国土社.
- 日本教職員組合(1960) 日本の教育第9集. 国土社.
- 日本教職員組合(1961) 日本の教育第10集. 国土社.
- 日本教職員組合(1962) 日本の教育第11集. 国土社.
- 日本教職員組合(1963) 日本の教育第12集. 国土社.
- 日本教職員組合(1968) 日本の教育第17集. 国土社.
- 日本教職員組合全国教育研究大会(1951) 第一回大会第六分科会-特殊教育をいかにするか.
- 日本教職員組合全国教育研究大会(1953) 第二回大会第四分科会発表要項-特異児童の問題とその対策-.
- 日本教職員組合全国教育研究大会(1954) 第三回大会第五分科会報告書-学業不振の因子の研究-.
- 津曲裕次(1980) 精神薄弱問題史概説. 川島書店.
- 永田一視(1968) 差別から解放への障害児教育. 日本教職員組合(編), 1970年版障害児教育. 日本教職員組合, 3-16.
- 望月勝久(1979) 戦後精神薄弱教育方法史. 黎明書房, 49-58.
- 文部省(1966) 養護学校小学部・中学部学習指導要領-精神薄弱教育編解説-. 教育図書.
- 文部省(1967) 養護学校小学部・中学部学習指導要領-精神薄弱教育編-. 教育図書.
- 文部省大学学術局教職員養成課(1953) 教育指導者講習小史. 学芸図書.
- 文部省教育長等講習連絡室(1951) 教育長等講習報告書.
- 高橋寛人(1999) 占領期教育指導者講習(IFEL) 基本資料集成 第Ⅱ巻. すずさわ書店.

— 2005.8.31 受稿、2006.1.10 受理 —

Historical Study on Institute, Workshop and Conference for Leadership in the Education of Children with Mental Retardation in Japan: From after the War II to 1963.

Thoshuku CHO and Hiroki YONEDA

In this paper the historical role that the “Institute For Educational Leadership” (IFEL) conducted by CIE, the “Educational Conference of Special Educator” conducted by the “Japan Teachers Union” and the “Training of the Special Education Leaders” conducted by the “Japanese Ministry of Education” played approval of the curriculum for children with “feeble-mindedness” was described. Those who attended the IFEL were ; teachers from teacher training colleges, educational administrative officials, and principals. The life education by the unit of experience was discussed and considered in the IFEL. The purpose of the “Training of the Special Education Leaders” were a study of curriculum. Those who attended the lecture were the teacher's consultants in charge of special education, principals, and teachers of whom expected to become a leader in the future. Consequentially, “Roku-Ryouiki-An(idea of six guidance areas)” which became a clue in making the guideline was made. In the Educational Conference of Special Educator, the participants were teachers of special classes and school, and the subject of debate was appropriate educational placements and educational methods for children with “feeble-mindedness”. The conclusions here were that an appropriate educational placement for them was the special class or school, and that the life and vocational guidances by the life principle education was important.

Key Words: Mental Retardation, History of Education, Curriculum, Leader Training of Special Education