

戦前における鈴木治太郎の「適能教育」論 と特別な教育的配慮に関する研究

石川 衣紀*・高橋 智**

特別支援科学講座***

(2006年9月29日受理)

キーワード：鈴木治太郎，適能教育，大阪府師範学校附属小学校特別教室，大阪市特別学級編制，特別な教育的配慮，特別ニーズ教育

1. はじめに

今日の学校教育の重要課題として、通常学級在籍の障害や特別ニーズを有する子どもへの特別な教育的配慮の確立が挙げられる。高橋ら(2000, 2004)は特別ニーズ教育を通常教育の枠組みのなかで構築されるべき機能としてとらえ、通常教育でも一定の蓄積のある「促進(補償)教育」を整備・拡充していく方向で構想している¹。筆者らもこの視点に立脚し、現代の特別ニーズ教育、特別な教育的配慮のあり方を構想するとき、その歴史的系譜を通常教育との関連も含めて検討することが不可欠であると考えている。

その作業の一環として本稿では、前田(2001)および前田・高橋(2002a, 2002b)の研究を継続し²、ビネー知能測定法の標準化実験を行い「实际的個別の智能測定法」の完成で著名な鈴木治太郎(1875-1966)の教育論、とくに大阪府師範学校附属小学校における「特別教室」での取り組みや知能測定法標準化実験、特別学級編制と密接な関係の下に展開された「児童の天分に一致したる合理的の助長を工夫すること」と定義される「適能教育」論を検討する³。すなわち鈴木治太郎が多様な子どもの発達と教育ニーズに対応するために開発した特別学級編制・知能検査法と適能教育論、そこにみられる各種の学習困難・不適応を有する子どもへの特別な教育的配慮の検討を通して、今日の特別ニーズ教育につながる歴史的系譜と実践的視座を明らかにすることを目的とする。

具体的には次の四つの視点から鈴木治太郎の適能教

育論の成立過程とその内容を検討する。すなわち、①小学校教師・鈴木治太郎と子どもの個性差に応じた教育論、②大阪府師範学校附属小「特別教室」の開設と教育実践、③大阪市視学・鈴木治太郎の就学実態調査と特別学級の開設、④適能教育論の構想と内容である。

2. 鈴木治太郎について

鈴木治太郎は1875(明治8)年滋賀県に生まれ、1897(明治30)年滋賀県尋常師範学校を卒業後、滋賀県師範学校附属小訓導、滋賀県立彦根高等女学校教諭などを経て1905(明治38)年に大阪府師範学校教諭兼訓導として迎えられる。翌1906年に鈴木は同附属小において「児童ノ成績ヲ調査シタル結果非常ニ不進歩ノ児童アルヲ発見シ」たことから、この児童たちを一ヶ所に集めて特別な教育を施すための「特別教室」を開設する⁴。

鈴木はこの児童たちへの教育実践の「共通方案」として、「個人的ニ其事情ニ応ズル様ニ教養スルコト」「教フル事柄ハ、本人ノ程度ヨリモ、稍低過グルカト思ハルハ、位マデニ引下ゲ、興味アル形ニテ、反覆練習ニ重キヲ置クヲ要ス」「極メテ温キ情ヲ以テ児童ニ接シ、ヨロシク其劣等ナル所以ノ原因ニ深く同情」すること等を挙げるなど、児童一人ひとりに応じた教育実践を見ることができると述べている⁵。

鈴木の特別教室における実践は『官報』(1907)⁶、『児童研究』(1907)⁷、『神経学雑誌』(1908)⁸にも掲載されて一躍注目を浴びることとなる。しかし一方で、鈴木は児童の成績不振について「只幾多の原因らしきものが見

* 東京学芸大学大学院教育学研究科修士課程

** 東京学芸大学総合教育科学系特別支援科学講座・連合学校教育学研究科発達支援講座

*** 東京学芸大学(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

付かるに過ぎぬので、確かに之が原因だと断言することの場所は極めて少ない様に思ふ⁹と述べ、当時の自身の教育実践における限界と「其ノ個人的差異ヲ科学的ニ測定診断スル方法」の必要性を感じており¹⁰、さらにこの実践を通じて「わが国の小学校に、この種の児童のために『特別学級』を新設する必要を強く提唱」していく¹¹。

1917(大正6)年に大阪市視学就任後は、最初の仕事として「大阪市ニ於ケル細民密集地帯ノ廃学児童調査ト特殊学校ノ建設ニツキテ」(1921年)と「大阪市水上生活者ノ学齡児童ノ就学状況調査ト其ノ教育上ノ対策」(1922年)をまとめ、当時の大阪市の劣悪な就学実態として市に報告している¹²。このように児童の教育実態の把握を進めていく過程で、鈴木は特別学級編制の必要性を再認識し、特別学級実践における大きな理念として「児童の個々の天分に応じて、合理的な適能教育を施す」という「適能教育」論を展開させていくのである¹³。

この適能教育論の中でさらに鈴木は「我が国の現今の教育が、少なくとも学習能率の上から見て極めて不経済な画一的の教育に陥って」おり、「人々は各々其素質に適する教育を受け」るべきであること、また「教育者たるものは先ず必ず各自の教へ子の智能素質を明確に掴むことが必要である」ことも主張している¹⁴。このように特別学級編制を中心とした適能教育の推進には、児童の適切な判別も不可欠な要素であると鈴木は考え、ここに知能測定法標準化の研究が位置づいていくのである。このように鈴木は適能教育論の背景には、常に「人ノ智能ニハソノ天分ニ著シイ差異ガアル」という人間の能力の差異認識と「画一的教育法ハコノ点カラ見テ余リニ欠陥ガ多過ギル」という当時の画一的教授への批判が存在していたことがわかる¹⁵。

1929(昭和4)年に大阪市視学を退任して以降は知能測定尺度研究のみに専念し、翌1930年に『實際的個別的智能測定法』を出版、1937(昭和12)年には知能年齢2歳2ヶ月から20歳までを扱えるようにした『昭和11年修正増補版實際的個別的智能測定法』『智能測定尺度の客観的根拠』を出版した¹⁶。

鈴木は以後も知能測定尺度の改訂を重ねていくが、その基本姿勢として「智能測定は児童の個々の天分に応じて合理的な、適能教育を施したいという児童愛に其の動機がなくてはならず、また「合理的なる児童愛人類愛から出発したる教育」は「社会の適所に各個人を織り込み、各其の生の本分を完うせしむるにあり¹⁷、「教育の究極の目標も亦ここになくてはならぬ」とし、そのような「適能教育適材配置の大理想」を常に掲げていた¹⁸。

3. 小学校教師・鈴木治太郎と子どもの個性差に応じた教育論

鈴木は1897(明治30)年に初めて小学校教師として赴任するが、この前後の時期に欧米各国で提唱された様々な教育理論が次々と日本に導入されていく。代表的なものを挙げれば、ヘルバルトの「5段階教授法」、その後ベルゲマン、ナトルプらによる社会的教育学説、そしてライヤモイマンによる実験教育学である。それらの動向に対して鈴木は「ヘルバルト派の書物以来、兎に角、我国に紹介されたる著訳の主なるものは、大体目を通し」「これ等の学説が、唱導されると共に、我教育實際界に、如何なる影響を与へつつあるかを、考察」するなど欧米諸国の数々の教育学説に一方ならぬ関心を寄せ、積極的に学んでいたことが分かる¹⁹。

なかでも鈴木が「最も我實際界に影響を与へた」学説として「大瀬、森岡氏等に依つて紹介されたる、レイマン氏の思想」を挙げている。鈴木はレイマンの思想を社会を重んずる教育と個性を重んずる教育の「中庸を得んと努めたる学説」であると位置づけ、「比較的穩健なる考として、この四五ヶ年の間、教育の實際界に、多大の反省を与へ」ているとしている²⁰。その後鈴木は「最も新しき声として、三四年この方、唱導され初めた」実験教育学にも関心を寄せていく。ここではとくに「小西氏が紹介したる、ライ氏の実験教授学、及同氏の著にかかる学校教育は、最も影響を与へつつある様に思ふ。乙竹氏の実験教育学の如きも、これに並ぶべきものである」と小西重直と乙竹岩造による紹介を高く評価している²¹。

しかしながらその一方で、①「實際家の多数が、学説の変遷を声にのみききて其実を知らずに居る」こと、②「實際家が、新しき着物の出来ぬ先きに、早く旧衣を脱ぎ捨てる風がある」こと、③「学者(総ての学者とはいはぬ)が、實際の事情に暗くして、徒らに大げさな批評や唱導をし過ぎる風がある」ことを指摘し、欧米で新たな学説が生まれるたびにそれを丸ごと採り入れようとやっきになっていた明治後期の日本の講壇教育学の不毛性を鈴木は見抜いていたのであった。ここから「従来の学説を着実に、要領ある様に研究し、徒らに新声に驚かされて旧衣を脱ぎ捨てず、然も新声中真に取るべき点を考慮」していく姿勢のもとに、自ら大阪府師範学校附属小学校で実践している教授法を「小学校の教授訓練」として紹介していくのである²²。

鈴木は「人が善と認めたる識見通りに行動をなし得る様に、習慣付ける仕事」として「訓育論」をとらえ、従来の教育方法を「知識の了解が不確實」であり「得

たる知識と筋肉との間に連絡が付いておらぬ」と指摘し、知識の多さよりもまず確実な理解を挙げている。そのための教育方法として「実行に依つて知識を学ばしむること」と「感覺的方面より得たる知識は、必ずこれをある種の筋肉活動、即実行と連携せしめ」ることの2点を挙げ、知識の「孤立」を防ぐために実際的機會を生かした「実行」と結びつける教育を提唱している²³。

また鈴木は「訓育の其実際に於て個人個人の特性を考へ、之れに應ずる」というように個性に対する訓育の必要性も説いている。しかしそのような個性認識を持ちながらも、当時は鈴木自身も児童の個性把握の方法を模索している最中であつたためか、「訓育上の特殊の工夫実行を案出する理論的指針」としてヴントの提唱していた四氣質の理論を紹介するにとどまっている²⁴。

さらに鈴木は訓育の中心を学校生活におき、「教授中に於ける訓育」として「知識技能の授与を確実有効にし」「熱心に教授し」、授業中の児童の言語動作を「皆訓練の好機として之れを逸せぬこと」を挙げている²⁵。すなわち、前述のように知識の確実な習得を第一におきつつ、理論でははかれない教師の「熱心さ」も同時に重視しているのであり、鈴木の教育論・教師論の基礎ともいえる「児童愛」の理念がここに表れているといえる。

鈴木は「教師独りの案が立ち過ぎ、自己の理想通りに教へ込まうとする考が勝ち過ぐると、教授はよし外形上立派に見えても、一学級に於ける各児童の習得するところは、却て少ない」のであり、「教師は児童をして自ら学ばんとする精神を惹き起こさしめ、児童自らをして学ばしむべきである」と述べており、「能く教ふるよりも能く学ばしむべし」というように、教育の目的を児童の学びに求めていることが分かる²⁶。子ども自身の学びを教師として最も重視していた鈴木は、当時の教育法に対してひとつの結論を導き出していく。それは「一学級五十名乃至六十名の児童をして、同一の結果を得しめようとすることは出来ぬ」ということ、即ち「学ぶものの個性の差」への対応である。

鈴木は「あるものは遅く、あるものは速く、あるものは鋭利に、あるものは鈍く、様々の結果を現出する」というように教室における児童の差異を明らかにし、個別の対応の重要性を指摘している。そしてそのような教育的対応は「教師の手心と工夫とによつては或る程度までは其目的を達することが出来る」として、世の實際家たちにも子どもの個性の差に対応した個性教育の実践を呼びかけていた²⁷。

4. 大阪府師範学校附属小「特別教室」の開設と教育実践

では実際に鈴木が提唱した個別の対応とはどのようなものであつたのか。鈴木は1905（明治38）年、当時大阪府師範学校教頭であつた村田宇一郎の要請により大阪府師範学校教諭兼訓導に就任する。その翌1906（明治39）年に「児童ノ成績ヲ調査シタル結果非常ニ不進歩ノ児童アルヲ発見」し、「其原因ヲ稍稍精密ニ攻究シ之ニ応ズル特別方法ヲ工夫スルノ必要」を認識することとなる²⁸。

鈴木はまず7名の学業不振児を別室に集め、そこを「特別教室」として1年間の個別実践を開始した。鈴木はこの実践は「現今ノ如キ学級教授（数十人ノ児童ヲ一人ノ教師カ教授スル仕方）ニ於テ陥リ易キ弊害ハ児童ノ個人性ニ満足ヲ与フル教育方法ヲ施ス能ハサル」との認識に基づいたものであり、画一的な一斉教授への批判的意識がうかがえる²⁹。

「劣等生」教育の第1段階として「劣等ナル原因及其児童ノ心身ノ現状ヲ出来ルタケ精密ニ調査」することを挙げ、実態把握の重要性と難しさについて「均シク劣等ト云フモ先天的ノ原因ヨリ来ルアリ後天的ノ操行ヨリ来ルアリ或ル心身ノ事情ニ欠損アリテ来ルアリ其原因ハ個人ニ依リテ皆事情ヲ異ニシ決シテ一概ニ想定シ得ヘキモノニアラス」と述べている³⁰。実態把握の視点として「感覺器関及精神作用ニ関スル調査」「遺伝及身体事情ニ対スル調査」「児童ノ圍繞及教育ニツキテ」の三つを挙げており、以下にその細目を示す。

- ①感覺器関及精神作用ニ関スル調査：「視覚」「聴覚」「皮膚感覺」「筋覺」「味覺」「臭覺」「気分」「運動状態」「注意状態」「認知力」「記憶」「想像」「思考作用」「感情」「意思」「氣質」「習慣及操行」「学科好嫌ノ順序」「学科ノ成績ノ順序」「児童ノ画函」「発音」。
- ②遺伝及身体事情ニ対スル調査－「遺伝ニ就テ」「祖先父母等ノ酒量及好好物」「妊娠分娩ニ就テ」「幼時ニ於ケル児童取扱方」「分娩後ノ發育状態」「生後ノ病的状態」「本人ノ健康状態」「睡眠状態」「栄養状態」「兄弟」。
- ③児童ノ圍繞及教育ニツキテ－「自然及社会ニ就テ」「家庭」「学校」³¹。

これらの項目にもとづいて調査を行い、その調査結果をもとに7人それぞれに詳細なカルテを作成することで「其原因事情ニ応ズル様ニ救済」を施していったのである。特別教室の教育対象になった児童は男子3名・女子4名の計7名であるが、彼らの入級時の状況の概観は以

下のとおりである。

①T男児 (満12歳)

「両親ノ精神劣等」であり、父親は酒を非常に好んだ。生後すぐに「頭脳ニ関係スル病」に罹ったことがあるが、その後異常は見られない。注意状態は散漫で、記憶や思考等「知的作用ノ複雑ナルモノ」に関しては「其ノ劣等ナルコト先ヅ白痴状態」³²。算術は「全ク数ノ概念ナク」、「機械的ニ四ツマテ数へ得シモ其レ以上ハ不確定」であった³³。

②K女児 (10歳3ヶ月)

「両親ノ病的状態」がK児を「薄弱ナラシメ」た。また「周囲ノ人々ヨリ所謂馬鹿扱ヲセラル傾向」もあり、K児自身が「自信ヲ失ヒ」「本人ヲシテ益々劣等ナラシムル」点が見られた。思考作用は「非常ニ劣等」であり「意志薄弱ニシテ断行力ニ乏シ」かった³⁴。算術は29まで数えられ「十以内ノ加減未タ不完全」であった³⁵。

③H女児 (9歳11ヶ月)

T児の事例と同様に父親が酒を非常に好んだ。また両親をはじめ病を患っているものが家族内に多く、加えて両親が血族結婚であることも「H児ヲシテ身体ヲ弱カラシメ、精神生活ヲシテ劣等ナラシメ」ていると指摘している³⁶。注意状態や思考作用に関しては「普通児ニ劣レリト云フ程ニハアラズ」、自信の低さが劣等の度を高めていると指摘。算術は79まで数えられ、10以内の加減もなら可能であった³⁷。

④N男児 (10歳5ヶ月)

K児の事例と同様、「家庭ニ於テ馬鹿扱セラルル事情」があった。感覚器官の作用については「T児ニ類シテ尚夫ヨリ甚ダシキ」ものであった。また「脳に鬱血スル傾向」が今も見られる。精神作用が全般的に「劣等」で「其イヅレニ大欠損アリト云フコト」は認められなかった³⁸。算術は20まで数えられ、九九は「其意義全ク解セサリキ」状態であった。10以内の加減は可能であった³⁹。

⑤S女児 (8歳1ヶ月)

「甚ダシキ劣等ト云フ程」ではない状況であったが「算術ノ力到底他ノ児童ト共ニ学ブコト能ハザル程後レタル」ために特別教授対象とした。H児と同様に両親が血族結婚であることや「父母の精神活動ガ余リヨロシキ方ニアラザルコト」などは注意すべきであるとしている⁴⁰。算術は10以内の足し算は可能であり、20までなら数えることが出来た⁴¹。

⑥U男児 (10歳11ヶ月)

「母ノ精神作用ハ非常に劣等ナルモノ」であり、この点がU児に大きな影響を及ぼしていると指摘した。また「家庭教育ニ於ケル気促ナル養成」にも注意を寄せている。知的作用は一般的な「劣等」を示した⁴²。算術は、繰り上がりのある足し算と繰り下がりのある引き算が出来なかった。九九は半分ほど知っていても「其意義ハ全ク解セサリキ」状態であった。割り算も全く理解できない状態であった⁴³。

⑦SU女児 (満12歳)

「父母ノ病的事情、父ノ大酒、両親ノ精神劣等ハ最モ注意スベキ点」であるとしている⁴⁴。また「感覚作用ヲ始メ、一般精神状態ニ於テ平均ニ低ク、一般ニ劣等生トシテ取扱フ」こととしている。算術は30以内の足し算ができ、引き算は繰り下がりのある場合を除き、同じく30以内でなら可能である⁴⁵。

7人に見られる特徴として良好とはいえない家庭環境が共通して挙げられる。鈴木は個別把握の際に、児童の学習状況と家庭状況との密接な関連性を重視していたのであり、学業不振の問題を本人の問題にのみに関連づけていなかったことがわかる。外側から受ける様々な影響も十分に把握することで、成績が「非常ニ不進歩」である原因を児童に一元化することを避けたものと思われる。

またT児やN児のように知的障害の傾向を有する児童もいれば、S児のように算術のみに困難をもつ児童もあり、特別教室の対象児の状況が多岐にわたっていたことということもこの実践の特徴である。

こうした調査結果にもとづき、鈴木は児童一人ひとりの状況に応じた個別対応策を作成していくが、具体的には表1のように記されている。なお個別対応については「学校医ト共力」しながら児童の健康状態にも配慮がなされていた。

特別教室全体の「共通的教育方針」としても、①「個人的ニ其事情ニ応スル様教養スル」こと、②「動作ニ訴ヘテ理解セシムルニ努ムル」こと、③「教フル事柄ハ、本人ノ程度ヨリモ稍低過グルカト思ハルル位マデニ下ゲ、興味アル形ニテ、反復練習ニ重キヲ置クヲ要ス」こと、④「感覚練習ニ重キヲ置キ、出来ル丈実物的具体的ニ教授スルヲ要ス」こと、⑤「極メテ温キ情ヲ以テ児童ニ接シ、ヨロシク其劣等ナル所以ノ原因ニ深く同情」すること、⑥「出来ル丈平易ナルモノヨリ始メ、成功ノ興味ヲ感ゼシメ、自信ヲ持タシムルニ努ム、自暴自棄ノ弊ニ陥ラザル様ニ注意スル」ことの6点を個別方案

表1 特別教室の個別対応策

①T男児	「注意ヲ一点ニ集ムル練習」, 「発音ノ練習ヲナス」こと
②K女児	「最モ温ク児童ニ接シ」て「自信ヲ回復スル」こと, 「愉快ナル遊戯ヲ奨励シテ, 快活ナル心情ノ惹起ヲ努ムル」こと, 「特ニ身体方面ニ留意スル」こと, 「注意の練習」をすること, 「発音矯正」をすること
③H女児	「身体ノ健康ニ注意シ, 栄養状態ヲシテ充分ナラシムル」こと, 「教フル分量ト程度トヲ出来ルダケ引下ゲ, 特ニ成功ノ興味ヲ感ゼシムル」こと, 「自信ノ快復ヲ図ル」こと
④N男児	「身体ノ健康ニ注意スル」こと, 「感覚器ノ練習ヲ努ムル」こと, 「発音矯正ヲ図ル」こと, 「注意集中ノ練習ヲナス」こと
⑤S女児	「操行ニ注意シ, 大ニ謹慎シテ学バス習慣ヲ得シムル」こと, 「教科ノ後レタルトコロヲ復習シテ, 快復ヲ図ル」こと
⑥U男児	「操行ヲ謹慎セシメ, 努力シテ学ブヲ得シムル」こと, 「其他劣等生トシテノ一般取扱ヒヲナサバ可ナリト信ズ」
⑦SU女児	「発音ノ矯正ニ注意スル」こと, 「注意力養成ヲ努ムル」こと

と併せて挙げている⁴⁶。

この方案にもとづき1年間の実践が行われたが、児童は実際にどのように変わっていったのか。鈴木は「教授ニ対スル児童ノ精神的反応」を報告しているが、それによると4月に特別教室に来たばかりの頃は、①「T児S児ヲ除ク外ハ一般ニ萎縮シ」、②「教師ノ問ニ対シテモ能ク答へ得ル程度ノ事モ躊躇逡巡シ」、③「何ヲ言フモ殆ト無言ノ有様」であり、子どもがとても萎縮し、戸惑っていた様子が伺える。

しかし個別対応を通して「温愛ノ情ヲ以テ接シ諄々訓ヘタル結果」、①学びに対して「少シツ面白ミヲ感シカケ教師ノ問ニ対シテモ喜ヒテ答へ」、②「一般ニ快活ノ傾向ヲ帯ヒ来リ特別教室ニ来ルコトヲ喜フニ至レリ」、③「普通教室ニ於テ他ノ児童等ト略々同一ノ成績ヲ得ルトキハ自ラ自信ヲ回復スルコト」も見られ、鈴木は「兎ニ角薄弱ナカラニモ教師ノ教授力ニ対シ児童ノ精神力活動ヲ始メ乗リ気ニナリテ進行スルニ至リタルハ確ニ特別教授ノ巧果ナリト信スル」に至ったのである。また「保護者ノ話ニ依レハ其大半カ本年後半期頃ニ至リテハ帰宅後自動的ニ計算ヤ石盤ニ文字ナトヲ書クコトニ幾分親シム傾向」まで見られており、特別教室が児童に与えた効果の現れを見ることが出来る⁴⁷。

以上の点から、特別教室における個別対応実践の意義と特徴についてまとめると、第一に児童の学業不振の原因を多方面から捉えようとしていることである。特別教室で教育を受けた子どもはみな、たんに学業のみに困難を抱えていたのではなく、家庭の養育環境が不良であり、「トラホーム」「慢性鼻カタル」などの疾病を有する子どもも少なくなく、それが子どもの学業成績に大きな影響を与えている。それゆえに指導は、子どもの状況に応じてなされるのが個人的指針から

も伺うことができる。

第二に、鈴木は通常学級と特別教室の関係について「全ク別物扱ヲシテハ之カタメニ却テ是等児童ノ人格心情ニ面白カラサル傾向ヲ発セシムル」と考え、双方の学級を完全に分離することはせずに「遊戯、唱歌、手工、修身ナトニ就キテ他ノ児童ト共ニ学ハシムル」ことを奨励している⁴⁸。基本的には「算術国語ノ時間ノミ特別教室ニ来ラシメ」て、その他はなるべく通常の学級において学習を行うというような今日の通級指導にも通じるような実践も特徴である。

5. 大阪市視学・鈴木治太郎の就学実態調査と特別学級の開設

鈴木は特別教室における1年間の実践に確かな手ごたえを感じ、この実践結果を「文部大臣と大阪府知事とに報告し、わが国の小学校に、この種の児童のために、『特別学級』を新設する必要を強く提唱」した⁴⁹。さらに1910（明治43）年には『初等問題最近実際問題の研究』を著し、通常小学校においても実践可能な様々な教授法を自身の経験にもとづいて世の教師たちに広め、どの小学校にもいると思われる「学業不良児」を救う手立てを示したのである。

そうしたなかで大阪市助役の関一から大阪市視学就任の要請がくるのである。視学就任を要請された鈴木は「大阪市の教育を改善するためには、その対象である児童の就学状態を調査することの必要であることを提唱」しており、この点について関の了承を得た上で1917（大正6）年11月21日に視学に就任している⁵⁰。視学に就任してからしばらくの間、鈴木は大阪市内の就学実態調査に全精力を注いでいる。最初に行ったのが釜ヶ

崎地帯を含めた市内の細民密集地帯における就学実態調査であり、「大阪市ニ於ケル細民密集地帯ノ廃学児童調査ト特殊学校ノ建設ニツキテ」(1921)として大阪市内に報告している。

大阪市の細民地帯は北部の豊崎町近辺から南部は今宮町近辺にまでまたがっており、鈴木はこれらの地域における「未就学及中途廃学ノ者」の数を「警察当局ト共力」しながら調査し、その数を表2のようにまとめている。

細民地帯の人々は定職につくこともままならず、「屑物行商」「手伝」「土方」「仲仕」などといった日雇いの職を転々とし、「其ノ職業ハ一定セス今日ノ土方ハ明日ノ仲仕」といったように収入も当然不安定であった⁵¹。しかしこのような貧困状況にありながら、多くの場合「彼等収入ノ大部分ハ外部(主トシテ大阪市内)ノ飲食店ニテ費サレ」、「家庭ニ持チ帰ルモノ極メテ小額」となってしまう、その結果「子供ノ教育等ニ考慮ヲ向け費用ヲ用フル如キハ殆ント無シ」となっている実態が少なくなかった⁵²。

鈴木は彼等を「精神的方面ノ極貧者」と位置づけ、物質的救助を重視するのではなく、意識改革に焦点をあてたのである。その改善策の第一歩として「彼等ノ子供ニ着眼シ之ニ適当ナル教育ヲ施」すことで「子供ヲ通シテ親ノ精神ノ救済」をすることを提唱した⁵³。

細民密集地帯における就学実態調査の翌年に、今度は大阪市内及びその附近の水上生活者における就学実態調査を実施し、これも大阪市内に報告している⁵⁵。

大阪市内には河川を利用した資材運搬を生業とする者が非常に多く、その殆どが船内生活を送っていた。国勢調査によれば水上生活者の世帯数は3,666世帯、人口は12,154人にまでのぼり、当然そこで暮らす児童数も甚大な数であることが予想されたが、「水上生活者ノ人口調査ハ国勢調査ノ時ニ於テモ困難中ノ困難トセラレシ部分ニシテ是等人口中ニ於ケル学齢児童ノ就学状況ヲ調査スルコトハ尚一層ノ難事」でもあった⁵⁶。

水上生活の就学問題としては、その仕事の性格上一箇所に留まることが少ないことや、陸地に拠点を持たない限りその通学が非常に困難な状況であることが挙げ

られ、環境によって就学が妨げられてしまっている実態がここでも明らかになっている。水上生活者の学齢児童数と就学状況について水上警察署の調査報告をもとにまとめてみる。

表3 水上生活者における学齢児童数の概況⁵⁷

	学齢児童	通学セル者	通学セザル者
①	394	252	142
②	198	108	90
③	145	92	53
合計	737	452	285

表3の①は「大阪市内ノ河川港内ノミヲ航行スル船舶」、②は「大阪港ヲ含ム平水航路域内(西ノ神戸ノ和田岬、淡路北海岸、和歌山近海ノ範囲ヲ含ム)ヲ航行スル船舶」、③は「四国九州其ノ他ノ地方ヨリ貨物ヲ運搬シ来リ十日乃至一ヶ月位大阪市内ニ滞在スル船舶」である⁵⁸。

さて鈴木はこの調査結果をもとに、次のような仮説を立てる。通常の統計によった場合に「学齢児童ノ数ハ人口ノ一割二分ヲ下ラズ」、その場合は前述の水上生活者人口12,154人に比して児童数は「正ニ一千三百六十余人ヲ有スベキ筈」であるが、水上警察署の出した結果は737人であった。よって「此ノ数以外ニ約六百ノ学齢児」が存在すると鈴木は考え、通学していない者もそのうち「約三百六十人アリト考フルコトヲ得ルヲ以テ」最終的に通学していない学齢児は表中の285人と合わせて約600人に上るであろうと指摘しているのである⁵⁹。

鈴木は様々な方面の聞き取り調査を一箇所ずつ丹念に行いながら、水上生活家庭の就学実態を明らかにしていった。では鈴木が見た不就学の要因とは何であったのだろうか。鈴木は就学の際に子どもを船から離して陸地の家庭に預けながら通学させるという水上生活者特有の困難に目を向け、「彼等ノ職業生活ガ水上ナルヲ以テ常ニ定マレル居所ヲ有セズ、従ツテ其ノ子供ヲ就学セシムルニ安全ニシテ経済的ナル一定ノ根拠地ナキニ依ル」としている。またこれに加え「船夫ノ多クハ教育ノ必要ヲ感ズル念比較的ニ浅シ」であることも指

表2 廃学児童数の概要⁵⁴

南部	市外今宮町方面	約600名	教育部専属小寺警部補による
	廣田町方面 他	約184名	戒署の戸口調査より
	北島町方面	約400名	芦原署巡査廣田氏による
北部	市外豊崎町方面	約500名	同地専属矢倉巡査部長による
	天満橋方面 他	約500名	葉村町細民部内専属佐藤巡査部長による

摘し、「彼等ノ多クハ前述ノ困難ヲ排シ自ラ定住ノ居所ヲ工夫シ努力シテ教育ノ完成ヲ図ラントスルガ如キ者少シ」というように、細民調査時と同様に、保護者の意識の低さが就学率の低さにつながっていることを述べている⁶⁰。

さらに児童の教育費用をまかなえるほどの収入があっても、陸地に子どもを預けるまでの費用は捻出できないという水上生活家庭の厳しい現実も挙げ、「コレ等ノ事情ト相待チテ就学状況ヲ不良ナラシムルハ洵ニ止ムヲ得ザルモノアリ」とした⁶¹。

こうした実態を踏まえて鈴木は、「是等学童ノ就学ヲ便ニスル為メニ、児童ガ寝食ヲナシ得ベキ寄宿舎ノ簡易学童預り所ヲ設クル」ことを大阪市に提唱した。またそのような預かり所を「学校教育ノ徹底ト父母ノ労働保護ヲ目的トスル」と位置づけ、児童のみではなく家庭全体のサポートを念頭におくことで、不就学実態における環境要因全体の改善を図ったのである⁶²。

大阪市特別学級編制は「各学区ノ任意施設ニ係リ充分ナル発達ヲ見ルコト能ハザリシ」状況であったことから「大正十二年度ニ於テ全市小学校ヨリ七校ヲ選ビ試験的ニ実施」したところから始まる⁶³。

当時東京においては、1922（大正11）年に「特別学級設置計画のための関係小学校長会」が開催されており、計18校の小学校に特別学級がすでに開設されていた。またその前年には文部省が「精神薄弱者の保護教育」の方針を取りまとめており、その第一番目に「大都

市における特殊学級の編成」が掲げられるなど、全国的に特別学級の開設が相次ぐようになっていた⁶⁴。

そのようななか、鈴木は東京市林町小学校の「促進学級」を見学した際に、大阪市における特別学級編制を決意する。「偶々東京市林町小学校の実施成績を視るに及んでこの種教育振興の必要を痛感され、（中略）市内数校の学校長に内命して周到な特殊教育実施に関する基礎的計画を進めしめられた」とあり、ここから大阪市においても具体的に計画設置が展開されていったのである⁶⁵。

1923（大正12）年度に大阪市内で特別学級を開設したのは中大江東、汎愛、西天満、江戸堀、船場、広教、九条第三の7校である。また御津小が1920（大正9）年にすでに特別学級を開設しており、これを加えると1923年時点で市内に8つの特別学級があったことになる⁶⁶。その後特別学級は増加傾向をみせ、1926（大正15/昭和元）年には15学級となり⁶⁷、ここで一つのピークを迎える。その後も10学級前後を推移するが、1941（昭和16）年に再び14学級に上がり、1942（昭和17）年には31学級にまで急上昇している⁶⁸。

こうした増加傾向の背景には、文部省による特別学級編制に関する調査（1926）なども関連していると考えられると同時に、特別学級の必要性認識が小学校教師の間にも確実に拡大していったことが挙げられよう。

特別学級では具体的にどのような実践を行っていたのであろうか。中大江東尋常小学校の特別学級担任で

表4 「大阪市学事統計」にみる特別学級設置状況

年度	学校名	学校	学級
1923 (大正12)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀, 御津	5	5
1924 (大正13)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀2, 御津2, 船場, 広教, 九条第三, 栄第一, 敷津2	10	13
1925 (大正14)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀2, 御津, 船場, 広教, 九条第三, 敷津, 九宝, 済美第六	11	12
1926 (大正15)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀2, 御津, 船場, 広教, 九条第三, 敷津, 九宝, 済美第六, 難波元町, 豊崎第二, 北中島	14	15
1927 (昭和2)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀2, 御津, 船場, 広教, 九条第三, 敷津, 久宝, 難波元町, 鷺淵第四2	12	14
1928 (昭和3)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀2, 御津, 広教, 九条第三, 敷津, 久宝, 難波元町	10	11
1929 (昭和4)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀, 御津, 船場, 広教, 九条第三, 敷津, 久宝, 難波元町	11	11
1930 (昭和5)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀, 御津, 船場, 九条第三, 敷津, 久宝, 難波元町, 恵美第二	11	11
1931 (昭和6)	西天満, 中大江東, 汎愛, 江戸堀, 御津, 船場, 九条第三, 敷津, 久宝, 難波元町, 恵美第二	11	11

出典：戸崎（2000）『新特別学級史研究』多賀出版，p.128

あった藤田廣作の実践例を挙げてみていきたい。

開設の経緯として「本校が全児童を能力別学級編成をせられた結果、当然必要に迫られ生まれた」とあり、その性質上「養護学級」あるいは「無学年学級」とも名づけられるとしている⁶⁹。

対象児童は、①「学習能力の一部に欠陥を有する成績不良児」、②「心身薄弱のための成績不良児」、③「学習上の障害による学力不振児」の三つを設定しており、「特別教室」と同様に、様々な面で困難をもつ子どもを収容していたことがわかる。1937（昭和12）年10月の時点で14人が在籍し、「智能分布」においてもIQ40から89までと幅が広い（うち2名は不明）⁷⁰。

対象児童の知能については、例えば船場尋常高等小学校特別学級の場合は「智能検査の成績からはどちらも正常智に相当する」児童、すなわち「智能検査の成績に基いて推定した教育可能の到達程度より実際の学業成績が著しく遅滞している児童」を「成績不良児童」としてその対象としており、当時の大阪市特別学級は知能に遅れのある児童を主に収容していた学級と、知能に遅れはないが著しい学業不振を示す児童を収容していた学級とに分類できる⁷¹。児童の健康状態も様々であり、中大江東小の場合は近視2名、言語障害2名、「歯牙成生不十分」1名、腺病体質3名、遺伝梅毒2名、「小児麻痺ニヨルX脚上肢自由不能」2名であった⁷²。

次に「教育精神」であるが、藤田が述べているのは「特殊児童の教育は普通児童と取離して特別なものと考へたくはありません」ということである。あくまでも「教育の対象としての方法上の相違」であると認識しているのであり、鈴木教育精神とも共通していることがうかがわれる⁷³。その他にも「児童の学習能力、欠陥状態、個性の偏異等によって個別的に指導する」ことや「複雑を排し単純と反復練習を重んずる」ことなどが記され、児童に合わせた指導法が根本的なものとして位置づけられている⁷⁴。

「訓練の方面」も最初に「熱と愛と同情とをもって指導し常に自信を持たしめることを根本方針とする」とあり、子どもの人格を優先した個別的対応が念頭に置かれている。この点は船場小においても共通しており、「其の各性のある所を察して之に適応したる教育」を施すことを目的とし、「特別な児童の個性を察知すると共に特別指導をなすを要す」としている⁷⁵。

このような形で取り組まれた大阪市の特別学級であったが、その実践においてとくに、①学級編制の際に知能検査の結果が有効に用いられていたこと、②通常学級では対応しきれなかった子どもへの徹底した個別的配慮を目標としていたこと、③指導科目は法令で定め

られているものを基本としつつ子どもの知能発達に合わせた加配がなされていたこと、④通常学級との連絡が重視されていたことなどが特徴といえる。とくに④については、鈴木の子にあたり、特別学級教師のリーダーでもあった土屋兵次も「特別学級の経営は必ず普通学級と緊密なる連絡を保ち孤立せしめざるやう留意すること」を指摘している⁷⁶。

6. 適能教育論の構想と内容

6.1 適能教育の目的

大阪府師範学校附属小の特別教室の実践において、鈴木は児童の「劣等」の原因について「個人ニ依リテ皆事情ヲ異ニシ決シテ一概ニ予定シ得ヘキモノニアラス」と、個人的差異に気づきながらもその具体的把握の難しさをかねてから述べていた⁷⁷。ここから鈴木は、子どもの個人的差異の具体的把握に関わる児童研究を始めるのであり、視学に就任して二つの就学実態調査を終えたあと、1920（大正9）年に智能測定尺度の作成にとりかかる。

鈴木は知能測定法の標準化実験を進めていくなかで「私は切に適能教育とふことを主張して居る。私の適能教育といふのは児童各自の天賦の学習可能能力即ち一般智能を詳細に調査し、その能力に適した教育」をすることをめざした⁷⁸。そしてこの適能教育を実現するには「教育者は必ず自分の預つて居る児童各個人の智能素質を知悉し、常にその児童の学習結果たる成績と比較考察して、自分の行っている教育作業が果たして合理的の助長をなして居るや否やを、児童の各個人について絶えず考察していかねばならぬ」「如何にせば真に合理的に個別指導を完全にすることが出来るか」ということを提起したのである⁷⁹。

鈴木が適能教育論を唱えるに至った背景には「人々の智能素質には著しい差異がある」という児童における個人的差異への認識と、「我が国現今の教育が、少なくとも学習能率の上から見て、極めて不経済な画一的の教育に陥つて居る」という画一的な一斉教授への批判意識があった⁸⁰。

児童の個人的差異認識および画一的教授に対する批判意識は、これまでに述べたように特別教室の実践から一貫して現れている。「児童ノ心身ノ現状ヲ出来ルタケ精密ニ調査シ之ニ応スル救済法ヲ個人的ニ考フル必要」を認識し、「現今ノ如キ学級教授（数十人ノ児童ヲ一人ノ教師ガ教授スル仕方）ニ於テ陥リ易キ弊害」としても「個人性ニ満足ヲ与フル教育方法ヲ施ス能ハサル」ことを指摘していた⁸¹。さらに「自然一学級五十名乃至六十

名の児童をして同一の結果を得しめようとすることは出来ぬ」とし、これを「個性の差より生じてくる自然の結果」であることを指摘し、「出来る丈個人をしてよく適当に学ばしむ」ことを多くの教師たちにも訴えていたのである。

このような意識にもとづいて鈴木は適能教育論を展開していたのであり、「我が国教育改善の実際運動」をめざしていたのである⁸²。大阪市における特別学級編制においても児童判別に知能検査法が用いられ、まさに様々な児童に対する「教育的治療」すなわち個別指導の場となっていた。大阪市における特別学級編制は、鈴木は適能教育論の一つの具体化であると位置づけられるのである。

6.2 適能教育の対象

適能教育の対象として、鈴木は具体的にどのような子どもを想定していたのを検討していく。特別教室の7人の児童について再度考察してみたい。

彼らの精神作用を概観してみると、7人とも「注意状態」が「不注意」もしくは「散漫」であり、「思考作用」と「意思」においても薄弱で乏しかったことが記されている。なかでもT児とN児は算術・国語以外にも全般的に遅れがみられ、逆にS児の場合は「普通児と共に学ぶことを得べし」の状態でありながら算術にのみ著しい遅れをみせていた。さらに家庭環境ではK児とN児は家庭内で「馬鹿扱い」されていることが自信喪失と学力不振につながっていることを指摘し、Sは大切に育てられた結果「著しく気配不注意」であることを指摘した。

全体的に思考作用に遅れがみられ、なかには著しい知的遅れをもつ子もいた。また同時に家庭環境に困難を抱える子どもも在籍しており、知的要因とともに外的要因で困難を抱える子どもを対象としていたことがわかる。

外的要因に関する別の対象例を挙げるならば、細民密集地帯および水上生活者の子どもであろう。鈴木は調査結果では、細民地帯の子どもは家庭の貧しさゆえに働きにでなくてはならず、教育をほとんど受けることなく児童労働に追い立てられている子どもが多数存在することが明らかになっている。鈴木はこうした状況打破のために、市直営の特別学校の設置、水上生活者の児童のための陸地の寄宿舎の設置を提唱し、こうした子どもにも適切な教育機会が与えられることをめざしたのである。

6.3 適能教育対象の診断・判別方法

では特別な教育的配慮や適能教育が必要な児童を判

別するために、鈴木はどのような方法を考案していたのであろうか。彼は「教育者たるものは先づ必ず各自の教へ子の智能素質を明確に掴むことが必要」であり、「智能素質を知らずして真の適能教育適材配置の目的を達成することは覚束ない」と述べている⁸³。すなわち適能教育の実施には児童把握が不可欠であり、その把握の指針となるものとして「智能素質」が挙げられるというのである。

では智能素質とは具体的に何であるのか。鈴木は「現今の智能測定法に依つて測定して居る所謂智能素質なるものは（中略）出来るだけ児童の天分としての素質に接近せんことを努めて居るのであり、斯くして求め得た結果を仮に名付けて智能素質といつて居るのである」と説明している⁸⁴。つまり鈴木は、児童の個性の根本である「天分」を知能測定法によって可能な限り具体化したものを智能素質と称したのであり、児童の差異の把握方法として、また適能教育実施の第一歩として、知能検査法を位置づけていたのである。

さらに「智能測定は個々人の智能素質の天分を測定し、それに応じたる適能教育を施し、各自の天分に応じた幸福を享有せしむることを努め」るものであり、「それに依つて児童の運命を定めたり、其の個人としての人間の価値を判定したりする為のものではない」として、適能教育を智能素質に応じた教育であると規定している⁸⁵。そして鈴木は智能年齢をもとに智能率を算出し、これを「児童の将来の智能発達率の予知係数ともなり、児童の将来の教育の程度、又は、其の人の選択する職業の困難度をも決定する上に、有力なる資料となる」と位置づけ、「智能率に応じた教育の必要性」を主張した。

6.4 適能教育のシステム

鈴木は智能素質にもとづく個別的対応として適能教育を提唱していったが、その実践の教育システムとして構想したのが特別学級編制であった。

適能教育においては、①算術・国語の成績を調査して「従来の学年とか学級教授とかの考を全く取り去り、個人的に（必ずしも個人別と限らず、程度の等しきものはこれを一組とするも可なり。）其教授材料の進行を予定し、（中略）其進度は、児童の確実に了解することを標準とし（百度反復するも理解せざれば百度反復するがよい）て、進む」、②「不良となりたる原因及心身の現状調査し、これに基づいて救済方法を案出」し、③「具体的問題として、これをこの道の専門家（医師及教育家）に、相談」の3段階で教育を進めていくが、しかしこれらは特別学級においてだけではなく「一小学校として普通の教師が実施し得べき方法」としても位置づけ

ている。

すなわち鈴木は、特別学級を含めた個別かつ特別な教育的配慮・対応である適能教育を、通常学級の教育の一環として考案し、そうした適能教育を特別学級だけに閉ざすことなく、小学校の「普通の教師が実施し得る」ように教師の専門性の向上、小学校教育の改革を展望していたのである。

7. おわりに

本研究では、鈴木治太郎が多様な子どもの発達と教育ニーズに対応するために開発した特別学級編制・知能検査法と適能教育論、そこにみられる各種の学習困難・不適応を有する子どもへの特別な教育的配慮を検討してきた。

鈴木は「児童の智能を科学的に測定すること」をベースに、「智能測定の結果から見て、現今の教育制度や教育の方法に改善を加えねばならぬ」ことを一貫して主張しており、その具体化が知能検査法を根拠とする適能教育論の提起と大阪市特別学級の編制であり⁸⁶、そのことを通した画一的な小学校教育の抜本的な教育改革であった。とくに適能教育を特別学級だけに閉ざすことなく、小学校の「普通の教師が実施し得る」ように、教師の専門性の向上を求めていることは、今日の特別ニーズ教育の観点からみてもきわめて先駆的である。

さらに適能教育は学業不振児のみならず、「智能のすぐれているものには、適当なる教育資料を追加し、自由研究の余地を与える工夫が出来る」「尋常五学年より中学校に入学しうる制度の適用もできる」など、学級内の智能の高い児童に対しても考案されていた⁸⁷。

このように適能教育論は、子ども多様性や困難・ニーズに応じた個別かつ特別な教育的配慮・対応を提供しようとするものであり、鈴木はそれを小学校教育・通常学校の改革として位置づけようとしていた。こうした視点と内容・方法は、今日の特別ニーズ教育につながる歴史的系譜と実践の視座であると評価することができる。

引用・註

- 高橋 智・前田博行・猪狩恵美子・是永かな子・千賀 愛 (2000) 特別ニーズ教育研究の動向－SNEの概念と研究のストラテジー－、『SNEジャーナル』5 (1), 特別なニーズ教育とインテグレーション学会, 高橋 智 (2004) 「特別なニーズ教育」という問い－通常の教育と障害児教育における「対話と協働」の可能性－, 『教育学研究』71 (1), 日本教育学会。
- 前田博行 (2001) 鈴木治太郎の「適能教育」論と大阪市特別学級編制－近代日本における促進(補償)教育の系譜－, 東京学芸大学大学院教育学研究科障害児教育専攻修士論文, 前田博行・高橋智 (2002a) 戦前期大阪市特別学級の実態と促進教育の実践－大阪市立中大江東小学校・船場小学校特別学級の検討を中心に－, 『学校教育学研究論集』5, 東京学芸大学大学院連合教育学研究科, 前田博行・高橋 智 (2002b) 戦前期大阪市の特別学級編制とその基本的性格－日本促進教育史研究序説－, 『東京学芸大学紀要』53 (第1部門・教育学)。
- 鈴木治太郎 (1930) 『实际的個別的智能測定法』東洋図書, p.487。
- 鈴木治太郎 (1907) 小学校児童取扱方実験報告, 『官報』第7245号, p.465。
- 鈴木治太郎 (1908) 学業成績不良児童ノ原因調査及び之レニ対スル教育的治療意見, 『神経学雑誌』第6巻11号, p.38。
- 鈴木治太郎 (1907) 小学校児童取扱方実験報告, 『官報』第7245・7248・7249号。
- 鈴木治太郎 (1907) 劣等生の心身現状調査, 『児童研究』第10巻10号, pp.25-33。
- 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.10-39。
- 鈴木治太郎 (1910) 『初等教育最近実際問題の研究』宝文館, p.318。
- 鈴木治太郎 (1925) 『智能測定尺度ノ実験的統計的基礎』大阪市教育部, p.1。
- 鈴木治太郎 (1962) 知能測定尺度と私の生涯, 鈴木治太郎先生米寿祝賀記念行事実行委員会編『遍歴』, p.83。
- 鈴木治太郎 (1921) 「大阪市ニ於ケル細民密集地帯ノ廢学児童調査ト特殊学校ノ建設ニツキテ」大阪市役所教育部, 鈴木治太郎 (1922) 「大阪市水上生活者ノ学齡児童ノ就学状況調査ト其ノ教育上ノ対策」大阪市役所教育部。
- 鈴木治太郎 (1930) 前掲3), p.451。
- 鈴木治太郎 (1930) 同上書, pp.1-3。
- 鈴木治太郎 (1925) 前掲10), p.1。
- 鈴木治太郎 (1936) 『昭和11年修正増補版实际的個別的智能測定法』東洋図書, 鈴木治太郎 (1936) 『智能測定尺度の客観的根拠』東洋図書。
- 鈴木治太郎 (1930) 前掲3), pp.443-444。
- 鈴木治太郎 (1930) 同上書, p.457。
- 鈴木治太郎 (1910) 前掲9), pp.3-4。

- 20 鈴木治太郎 (1910) 同上書, p.2。
 21 鈴木治太郎 (1910) 同上書, p.3。
 22 鈴木治太郎 (1910) 同上書, pp.7-8。
 23 鈴木治太郎 (1910) 同上書, pp.13-14。
 24 鈴木治太郎 (1910) 同上書, pp.36-50。
 25 鈴木治太郎 (1910) 同上書, pp.53-54。
 26 鈴木治太郎 (1910) 同上書, pp.103-104。
 27 鈴木治太郎 (1910) 同上書, pp.106-107。
 28 鈴木治太郎 (1907) 小学校児童取扱方実験報告, 『官報』第7245号, p.465。
 29 鈴木治太郎 (1907) 同上, p.465。
 30 鈴木治太郎 (1907) 小学校児童取扱方実験報告, 『官報』第7249号, p.610。
 31 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.10-39。
 32 鈴木治太郎 (1907) 同上, pp.34。
 33 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.609。
 34 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.34-35。
 35 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.609。
 36 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.35-36。
 37 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.610。
 38 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.36-37。
 39 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.610。
 40 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.37。
 41 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.610。
 42 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.37-38。
 43 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.610。
 44 鈴木治太郎 (1908) 前掲5), pp.38。
 45 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.610。
 46 鈴木治太郎 (1907) 同上書, pp.38-39。
 47 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.609。
 48 鈴木治太郎 (1907) 同上, p.609。
 49 鈴木治太郎 (1962) 前掲11), p.83。
 50 鈴木治太郎 (1962) 同上書, p.85。
 51 鈴木治太郎 (1921) 同上, p.3。
 52 鈴木治太郎 (1921) 同上, p.4。
 53 鈴木治太郎 (1921) 同上, p.17-18。
 54 鈴木治太郎 (1921) 「大阪市ニ於ケル細民密集地帯ノ廢学児童調査ト特殊学校ノ建設ニツキテ」大阪
市役所教育部より作成。
 55 鈴木治太郎 (1922) 「大阪市水上生活者ノ学齡児童
ノ就学状況調査ト其ノ教育上ノ対策」大阪
市役所教育部。
 56 鈴木治太郎 (1922) 同上, p.1。
 57 鈴木治太郎 (1922) 同上, p.4より作成。
 58 鈴木治太郎 (1922) 同上, p.5。
 59 鈴木治太郎 (1922) 同上, p.5。
 60 鈴木治太郎 (1922) 同上, p.26。
 61 鈴木治太郎 (1922) 同上, p.27。
 62 鈴木治太郎 (1922) 同上, p.27。
 63 大阪市役所教育部 (1925) 『大阪市学事統計』, p.65。
 64 戸崎敬子 (1993) 『特別学級史研究-第二次大戦前
の特別学級の実態』多賀出版, p.270。
 65 文部省調査普及局 (1949) 『わが国及び各国の特殊
教育』刀江書院, p.52。
 66 戸崎敬子 (2000) によると『大阪市学事統計』
(1928) で御津小の特別学級開設年度が1920年と
あり, 独自に特別学級を開設していたことが明らか
になっているが, 戸崎はこの御津小特別学級につ
いても鈴木
の知能測定法の標準化とそれにもとづ
いた学級経営の影響を受けているとしている。
 67 大阪市役所教育部 (1935) 『大阪市学事要覧』, p.90。
 68 大阪市役所教育部 (1942) 『大阪市教育要』, p.34。
 69 大阪市中大江東尋常小学校 (1937) 『本校の特別学
級』, p.1。
 70 大阪市中大江東尋常小学校 (1937) 同上, p.1。
 71 大阪市船場尋常高等小学校 (1927) 『校報 (調査研
究の部)』, p.17。
 72 大阪市中大江東尋常小学校 (1937) 前掲76), p.1。
 73 大阪市中大江東尋常小学校 (1937) 同上, p.2。
 74 大阪市中大江東尋常小学校 (1937) 同上, p.3。
 75 大阪市船場尋常高等小学校 (1927) 『校報 (調査研
究の部)』, p.10。
 76 土屋兵次 (1925) 『小学校に於ける精神薄弱児童教
育の実際』, p.5。
 77 鈴木治太郎 (1907) 前掲30), p.610。
 78 鈴木治太郎 (1929) 「智能測定と児童の適能教育」
大阪市役所教育部-本論文は, 大阪養護教育史研
究会編 (1985) 『大阪養護教育史研究紀要』4の
「史料紹介」pp.11-17によった。
 79 鈴木治太郎 (1930) 前掲3), p.487。
 80 鈴木治太郎 (1930) 同上書, pp.1-2。
 81 鈴木治太郎 (1907) 前掲7), p.465。
 82 鈴木治太郎 (1930) 前掲3), p.1。
 83 鈴木治太郎 (1930) 同上書, p.3。
 84 鈴木治太郎 (1930) 同上書, p.491。
 85 鈴木治太郎 (1930) 同上書, p.453。
 86 鈴木治太郎 (1929) 前掲78), p.12。
 87 鈴木治太郎 (1929) 同上, p.16。

Study of “Appropriate Education According to Ability” Theory by Harutaro Suzuki in the Prewar and Special Educational Considerations

Izumi ISHIKAWA*, Satoru TAKAHASHI**

*Department of Special Needs Education****

Abstract

The establishment of special educational considerations for children, learning in regular classes, who have disabilities and special needs can be cited as an important issue of today’s school education. It is important to examine its historical lineage, including its relationship with regular education, when we conceptualize current and future modes of special needs education and special educational considerations.

This study, as part of that work, examined an educational theory by Harutaro Suzuki (1875–1966), who was eminent for accomplishing the standardization of Binet intelligence measurement: in particular, efforts in “special classes” of Osaka Normal Elementary School and standardization tests for intelligence measurement were linked with “appropriate education according to ability” theory developed under the close relationship with special class organization.

That is to say, this study was intended to elucidate a historical lineage and practical standpoint leading to today’s special needs education through special class organization and intelligence test methods and “appropriate education according to ability” theory developed by Harutaro Suzuki for supporting diversified children’s developmental and educational needs. In addition, a thorough examination is made of special educational considerations for children with various learning difficulties and maladaptations which are identified there.

Based on “measuring schoolchildren’s intelligence scientifically”, Suzuki consistently advocated, “From results of the intelligence measurement, current educational systems and educational methods must be reformed”. Its concretization was the introduction of “appropriate education according to ability” theory based on intelligence test method and special class organization of Osaka City, and fundamental educational reform of uniform elementary school education through them.

Specifically, not restricting “appropriate education according to ability” theory only to special classes, he called for improvement of teachers’ specialties so that “ordinary teachers can practice” in elementary school. Such a sentiment is extremely innovative from the perspective of today’s situation of special needs education. Furthermore, “appropriate education according to ability” had been formulated not only for underachievers, but also for schoolchildren with high intelligence in the classroom.

As stated above, “appropriate education according to ability” theory was one which provided individual and special educational considerations/ supports according to diversity and needs of children. Suzuki tried to posit the concept as a reformation of elementary school education and of regular schools. Such viewpoints and methods are inferred as a historical lineage and practical viewpoint that have given rise to today’s special needs education.

Key words: Harutaro Suzuki, “appropriate education according to ability” theory, “special classes” of Osaka Normal Elementary School, special class organization of Osaka City, special needs education, special educational considerations

* M.A. Program Student, the Graduate School of Education, National University Corporation Tokyo Gakugei University

** Ph.D., Professor of Department of Special Needs Education, National University Corporation Tokyo Gakugei University

*** Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukui-kita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)