

ソビエトにおける心理発達遅滞児研究の動向と 教育制度・実践

高橋 智

Тенденция изучения детей с задержкой психического
развития и организациян практики и системы
специальных учреждения для ЗПР в СССР

Сатору Такахаси

1. 問題の設定

近年の学校における学習困難や不適応の問題をかかえる子どもの急増、その問題の質的多様性、行政的・教育的対応の貧困さと問題解決の難しさについては、多くの論者が指摘するところである。

この問題を障害児教育関係者にとっても決して見過すことができないのは、学習困難児・不適応児のかなり多くが、機能障害（インペアメント）を有していないにもかかわらず、知能・認識、情動・意志、人格等の発達のテンポにかなりの遅れやかたよりがみられるために、普通学級で「放置」されているか、「軽度のちえおくれ、学習障害、情緒障害」等と判定されて、養護学校ないし障害児学級に措置され、必ずしも十分で適切であるとはいえない教育的対応を受けていることである。

上記の問題の他、神経症、心身症、登校拒否等で苦悩する子どもの増加の原因と問題の本質の究明、それへの対応が早急の課題となっているが、これらの問題を関連・隣接領域として積極的にとらえ直していこうとする障害児教育学研究者の間では、学会レベルにおいて、障害児教育の対象規定や役割

の再検討をめぐる議論が、国際的動向も視野に入れながらおこり始めている。(1)

「学習困難」の概念を軸として、従来の「障害児・障害児教育」概念の範疇ではとらえきれない子どもの問題にどのように接近していくのかという動きは、日本だけではなく世界的な潮流でもある。たとえばイギリスでは周知の様に、1978年のウォーノック報告、それを受けての1981年教育法では、「特別な教育的ニーズ」の概念を導入して、従来の障害分類では対応できなかった子どもの個々の教育的ニーズを充足し、特別な教育的措置をはかることを可能にした。またドイツ民主共和国において注目すべきは、学習困難児に相当する「行動障害児」の教育に近年より取り組んでいる「回復学級のある特別学校、普通学校の回復学級」の動向である。これは他の障害児学校とは性格が異なり、原則として初等教育の第2～4学年までの2年間だけ特別な教育をして通常の学級へ復帰させることを目的としている点が大きな特徴であり、最近(1984年)、この教育は「特殊教育制度」の一環として法的に正式に規定された。(2)

上述のごとく従来の概念や制度的枠組みを修正・変更して、学習困難・不適応児問題に取り組んでいるもうひとつの重要な国際的動向として、ソビエトの心理発達遅滞児(дети с задержкой психического развития)の教育制度を指摘しうる。筆書は前稿で、ソビエトの障害児教育制度における強固な分化的教育形態の中で、心理発達遅滞児教育の際立った特徴を次のように提示した。すなわち、従来の「障害児」概念で必ずしもくくることのできない子どもを対象とし、「むしろ学業不振問題を介して一般普通教育および障害児教育との接点に位置づいて、新しいタイプの困難・問題を有する子どもへの対応を模索している」点であり、また普通教育学校における心理発達遅滞児に適応した教育条件(個別教育の実施、「促進学級」の設置、経験・知識のある教員の配置、設備・教材の充実等)を積極的につくり出す方向で、普通学校へのインテグレートをすすめていることである。(3)

筆者とも共通する問題関心でソビエトの心理発達遅滞児教育を検討した論稿が、最近、西ドイツとイギリスの研究者によって続けて発表された。

西ドイツのレオニード・ノヴィコフ(Leonid Novikov, フランクフルト

市の国際教育学研究所研究員)は、その問題関心について2点提示している。⁽⁴⁾第1に心理発達遅滞児教育が「今日まであるひとつの実験として、西側の専門家の著書・論文ではわずかについでにしか言及されてこなかったこと」であり、第2に、「心理発達遅滞児の学校が設立されて以来、ソビエトでは現時点において、中等教育制度全体の中でソビエトの特殊学校制度の機能に対する考え方に、心理発達遅滞児学校が根本的な変化を引き起していることである」と。

イギリスのエイヴリル・サダビー (Avril Suddaby, ロンドンのマートン大学経営学科講師)は、心理発達遅滞児教育の研究目的として、「学習困難児のための新しい制度について述べることと、学習遅滞児の教育に影響を与えている他の最近の事情をみること」とともに、「ソビエトの教育で最近生じている能力別学級編成 (differentiation) の増加に関して、特殊教育を受けるべき子どもとそうでない子どもとの間の伝統的な区別における、若干の移行についての概略を示すこと」を挙げている。⁽⁵⁾

ソビエトの教育制度における心理発達遅滞児教育の制度化が、ノヴィコフのいう「根本的な変化」であるのか、あるいはサダビーのいう「若干の移行」程度の変化であるのかについての筆者の考察と評価は後の章に譲るとして、ここではわが国と同様に、イギリス・西ドイツといった学習困難・不適應児問題の急増とその対応・解決策の確立に苦慮している国の、研究者相互の問題認識の一定の共通性について確認しておきたい。

筆者の問題意識についての展開が少々長くなってしまったが、本研究では前稿で十分にふれることができなかつた、心理発達遅滞児教育の就学対象、学校の組織・制度、教育課程編成、教師および学校指導部の役割など、この教育の基本的構図について少しく詳細に明らかにすることを第1の課題としたい。基本的な情報がこれまでほとんど提供されていないからである。そして章立ては少々前後するが、心理発達遅滞児研究が進められたソビエトの状況の歴史的経過の素描、2つの特別学校の教育実践の特徴的な内容の紹介を行い、最後にこの教育制度をめぐるいくつかの論争を整理する中で今後の研究の方向性と課題を明らかにしたい。

2. 心理発達遅滞児の研究と教育の展開過程

——1960年代後半以降の動向——

前稿において心理発達遅滞児の研究と教育の開始とその後の展開が、ソビエトの1960年代から70年代を通しての科学・技術の革新と教育の現代化・高度化にともなう、学業不振児問題の顕在化との相即的關係にあることを指摘した。ここではそのことをもう少し詳しくみてみよう。

1964～67年にかけて、現代の科学・技術の要請にこたえるため、多数の研究者・教育関係者を動員してカリキュラム改革が行われ（1967年6月に最終内容の決定）、これを基礎としたカリキュラムが70～71年度から小・中学校に導入された。その目的は、学習内容における科学的知識のレベルを上げて抽象的思考能力の養成をはかるものであり、具体的には、①初等教育段階を4年間から3年間に縮小して学習内容のくり返しの是正・質の向上をはかる、②美術・音楽・体育の時間を削減し人文科学・自然科学の教科目に力を入れる、③労働教育の時間数のかなりの削減（第5～8学年は週1時間、第9・10学年では10時間）等である。⁽⁶⁾ このカリキュラム改革はその後の教育政策を規定する構造的・本質的な転換点となった。

こうした教育の現代化政策の一方で、表1で示したように1950年代より高かった落第率（10パーセント前後）を減少させることが課題となり、十分な学業成績でなくても進級させて落第制度を事実上廃止していく方向を打出した。⁽⁷⁾ 1971年に教育大臣エム・ア・プロコフィエフは、1969～70年度の統計にしたがって留年者の割合が全学年の生徒の2.8パーセント、ドロップアウトは2.5パーセントというまだ高い比率について危機感を表明し、その責任の所在を各レベルの初等・中等教育行政や学校に強く求めて、両者の間に緊張感が高まった。⁽⁸⁾ 全体に落第率は低下したものの、基本的な教育政策は変化していないため、従来の落第・退学者はそのまま学業不振児として学校内に多量に「放置・蓄積」され、社会問題化していったのである。

1977年になってようやくこの状況を打開するために党中央委員会と閣僚会議の決定「普通教育学校の生徒の教授、訓育ならびに労働への準備のいっそ

表1 ロシア共和国の小・中学校の落第率 (%)

学年 年度	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	平均
1953/54	6.3	7.6	12.1	16.7	21.5	16.9	11.7	16.3	10.6	1.6	—	12.1
1958/59	3.8	5.8	6.9	6.9	12.7	11.0	10.8	12.3	8.4	2.1	—	8.1
1963/64	2.0	2.7	3.9	3.9	7.2	7.1	5.5	3.4	4.8	1.8	0.3	3.9

(川野辺敏『ソビエト教育制度概説—増補版』, P.57に若干の加筆修正)

うの改善について」が出され、教授内容の精選・縮小と平易化、授業時数の削減、過度の宿題の禁止など、これまでの政策に大きな修正を加えた。

この決定によって、落第率・退学率とも少しずつ減少はしてきているが、1982年では中等普通教育学校第1—10学年の落第率0.4パーセント、退学率0.8パーセント、第1—8学年の退学率0.52パーセント(約18万人)⁽⁹⁾、1984—85年度では第1—10学年の落第率0.5パーセント(約20万8千人)⁽¹⁰⁾というデータが示しているとおりに、慢性化した形でまだ多くの学業不振児が存在しており、その解決の有効な方法をみつけられないまま、関係者にとっては深刻な問題となっている。

さてこの学業不振児問題に対応して、1967年より「科学技術国家委員会」の課題として、心理発達遅滞児(当初は一時的発達遅滞児)の心理学・教育学・神経生理学・臨床的研究がソビエト教育科学アカデミーの欠陥学研究所で開始された。テ・ア・ウラーソワ、エム・エス・ペーヴズネル、ヴェ・イ・ルボフスキー、エヌ・ア・ニカーシナらが研究の主導的な役割をにない、心理発達遅滞児の身体的・心理的な健康状態、認識活動の特有性、普通教育学校の教育課程程度の学習内容の習得の可能性とその特性等の分析が当面の課題となった。またその一般—教育心理学研究所のエア・ア・メンチーンスカヤ指導の学業不振児研究グループとの共同研究体制がとられ、得られたデータはソ連邦教育省に提出されて、後述のごとく心理発達遅滞児特別学校網の創出にとっての不可欠な科学的根拠となった。⁽¹¹⁾

その共同研究の最初の成果が1971年に刊行されたウラーソワとペーヴズネルの共同編集『一時的発達遅滞児』⁽¹²⁾である。その中で心理発達遅滞児の臨

床的特徴を次のように述べている。学業不振児の中に障害をもってはいないが、知能、情意、人格の発達テンポが全体として遅滞しており、その基礎には特に早期からのさまざまな不適切な要因による、きわめて複雑な形の随意活動の発達不全が存在している。発達テンポの遅滞には、心理身体的な発達不全から器質的な次元で生じる発達不全までさまざまなタイプがあり、病理学的には、要因の作用する時期や重さによって、成熟テンポのみの遅滞、随伴的な発達遅滞、精神薄弱を生じさせることがあるという。そして彼らの教授の困難さの基礎にはしばしば心理の小児症的特質（インファンティリズム）があることを明らかにし、それが知能遅滞児と区別するひとつの指標となることを指摘している。⁽¹³⁾ 不明確な点もみられるが、心理発達遅滞児教育を法制化した1981年規則の対象規定の基本的骨格がこの時点でおおよそ示されている（その内容は次節で述べる）。

さて1970年代における心理発達遅滞児の研究と教育は、前述の研究課題とともに、①学業不振児と心理発達遅滞児の実態調査、②実態に基づく心理発達遅滞児の実験学校・学級の設立と教育実践的研究の形で取り組まれた。

まず実態調査であるが、数多い中の代表的なものは、欠陥学研究所が1972-73年に都市と農村（モスクワ、イルクーツク地方、リトアニア、アルメニア）で行なった大規模な調査である。⁽¹⁴⁾ ペーヴズネル、ルボフスキーらの研究によって、欠陥学（障害児教育）の対象となる学習困難児は5~11パーセントという数字が示されていたが、⁽¹⁵⁾ この調査によって心理発達遅滞児の出現率がほぼ確定した。調査によれば、普通学校の初等学年の生徒5076人のうち589人（11.6パーセント）が学業不振児であり、彼らの総合的研究（臨床的、心理学的、言語療法的、聴能的研究）の結果、3分の1弱（30.6パーセント）が「精神薄弱」の水準まで能力が低下していた。学業不振児の50.4パーセント（低学年生徒全体の5.8パーセント）が、知的・情動的特性のパラメータ（周囲のものについての全般的知識の蓄積の不十分さ、教科の習得にとって不可欠な理解の制約、思考の未熟さ、学習関心の未形成と遊びの優位性）によって心理発達遅滞と診断されたのである。

学業不振児の半数が心理発達遅滞であるというデータは関係者にとってシ

ヨッキングなものであった。単に教授内容の縮小・平易化や授業時数の減少などでは、彼らの個別的な教育ニーズに対応できないし、学業不振児数の減少に結びつかないからである。そこで1970年代初頭からいくつかの地域では（ゴーリキー、ムルマンスク、ヴィテブスクなど）、実態調査や諸検査で心理発達遅滞児を選抜し、まずは自主的に「特別学級」をつくることから始められた。その設立には、補助学校の校長・教師，地区医学—教育委員会のメンバー，保健機関の職員，精神神経科医らが関った。⁽¹⁶⁾

たとえばゴーリキー市の特別学級の場合，設立後しばらくして欠陥学研究所による教育実践についての調査研究が行われ，ここには特別教育の実験を遂行する条件ができ上がっていることを明らかにした。そこで欠陥学研究所はこの特別学級関係者とともに，ソビエトで最初の心理発達遅滞児特別学校創設への請願運動を展開して，1974年にソ連邦教育省の協議会の決定により実験学校が設立されたのである（現ゴーリキー市の心理発達遅滞児第10特別学校）⁽¹⁷⁾ それとともに欠陥学研究所にはこのタイプの特別学校の組織プラン，教授と訓育の内容・方法に関する多くの実験プランの承認と遂行の権限が与えられた。

欠陥学研究所の指導のもとにゴーリキー市やモスクワなどいくつかの都市に実験学校が設立されたが，3年間の実験の成功を背景に，1977年にソ連邦教育省と欠陥学研究所は，上述のゴーリキー市の特別実験学校を舞台に連邦共和国の国民教育機関代表者を集めて，「心理発達遅滞児の特別教育の問題に関する全ソ連邦指導者協議会」を開催した。協議主題はこの特別教育の実験を広範な全ソ連邦のレベルまでどのように広げていくかということに焦点化し，活発な議論が展開された。⁽¹⁸⁾

以上のような1970年代における心理発達遅滞児の研究の進展状況に対応して，1981年7月1日にソ連邦教育省は「心理発達遅滞児の寄宿制（学童保育制）の特別な普通教育学校についての標準規則」（以下，1981年規則），「心理発達遅滞児の寄宿制（学童保育制）特別学校への就学についての訓令」（以下，就学訓令）という2つの法令を出し，⁽¹⁹⁾ この教育がようやく制度化されるに至った。

その後の展開については、1983年に、26校の寄宿制特別学校、8校の学童保育制特別学校と、170の普通教育学校附設の特別学級・分室（今後徐々に特別学校へと移行することを予定）の存在が報告され、⁽²⁰⁾ 1987年には特別学校の数が60校に増加し、新たに普通教育学校に附設して「特別（促進）学級」網が数多くつくられている。⁽²¹⁾ ルボフスキーによれば約5パーセントの子どもが心理発達遅滞で、2パーセントが特別学校、3パーセントが普通学校の特別学級の対象となるということだが、⁽²²⁾ 概算でも前者は80万人、後者は120万人を対象としなければならず、量的に学校・学級数が著しく少ないことは明白である。また人口690万人のモスクワに特別学校が1校、反面、280万人のアルメニア共和国に3校というように、学校の適正配置の点からも問題が指摘されている。⁽²³⁾

ところで1983年から1987年までの4年間に心理発達遅滞児の特別学校が24校しか増加していないのは、その背景にこの教育の主流が特別学校から普通学校の特別学級へという政策の転換があるのか、あるいは単純に財政的制約によるものなのか、それ以外の理由なのか、なお今後の検討課題として残されているが、膨大な数の心理発達遅滞児を前に、この教育の動向がなお流動的で教育の条件整備面でも多くの困難を抱えていることは事実である。

3. 心理発達遅滞児教育制度の概要——1981年規則、 就学訓令の紹介を中心に——

心理発達遅滞児の教育は、8年制の特別学校（寄宿制、学童保育制）と普通教育学校の特別学級（促進学級）で行われているが、第3学年修了後に普通教育学校の第4学年に復帰させることをこの教育の原則としている。以下1981年規則と就学訓令を中心にこの教育の具体的内容をみていくが、同法令が出された後の1984年にソビエトでは大規模な教育改革に着手し、現在も進行中である。当然障害児教育にも大きな影響を与えて制度等が流動的であり本稿の記述と実態の間において若干のズレが生じる可能性については御了承いただきたい。

(1) 就学の対象

心理発達遅滞児の特別学校（寄宿制，学童保育制）への就学は，認識と情意の発達における特異的な障害をもつ6～8歳⁽²⁴⁾の子ども（普通教育学校の第1～3学年に相当）を対象とし，普通教育学校の第1～2学年で学ぶが教育課程の習得において強い困難さを経験している子ども，新入学者で心理発達の障害のゆえに教育課程の習得の準備ができていない子どもが受け入れられる。

認識における障害とは，教科目の習得に不可欠な知的活動の未形成，知識や理解の蓄積の制約，知能の低い活発性に現われ，情意の障害とは学習関心の不十分な形成，遊び的動機づけ，目的志向的活動の不十分さによって特徴づけられる。

また就学対象となる心理発達遅滞児の基本的な医学的指標は，脳一器質的発生の知能発達の遅滞の存在である（通常，神経系の感染・外傷・中毒の後遺症としての特質，まれに遺伝的な発達の障害）。この場合，認識活動の障害は主として，記憶，注意，心理過程のテンポの不全，衰弱の亢進，低い活動能力，個々の大脳皮質機能の軽度の発達不全と関係している。知能発達の遅滞は，そのままの形でか，あるいは器質的な小児症（インファンティリズム）のタイプの情意の未熟さ，中枢神経系の神経症に類似した症候群，心理運動の脱制止，身体的発育の遅滞，軽度の全般的な身体の衰弱と結びついて現出する。

以上の点から特別学校に就学する心理発達遅滞児の臨床的タイプは次のように定められている。

①体質的（調和的）な心理的小児症（インファンティリズム）と心理身体的な小児症のタイプの心理発達遅滞

②強固な身体無力症と身体発生的小児症の徴候をもった身体発生的な心理発達遅滞

③心理的制止，心理発生的小児症の徴候をもつ神経症タイプの，人格の病理的発達にともなう心理発生的な心理発達遅滞

そして、次のような障害や臨床的タイプの子どもの入学を禁止している。

①精神薄弱、②器質的な低知能、③てんかんによる低知能、④精神分裂症による低知能、⑤聴覚、視覚、言語、支持—運動器官の障害、⑥低知能の徴候のない精神分裂症、⑦精神病とさまざまな精神病的状態、⑧昼夜にわたるけいれん発作、⑨遺尿症、大便失禁、⑩認識活動の障害や学校での学業不振を伴わない、さまざまな神経—心理的障害、⑪心臓・脈管系、呼吸器官、消化器官その他の慢性病で、亢進の段階にあたり、代償不全の場合のものである。①～⑤の子どもはしかるべきタイプの特別学校で教育されるか、治療を受けるべきであり、⑥～⑩の子どもは普通教育学校の教育を受けるか保健機関システムに措置される。

特に重要な点は、神経系の不全に条件づけられた認識活動の障害と結びついていない、「教育的放置」の徴候をもつ学業不振児は、心理発達遅滞児の特別学校ではなく、普通学校で教育されるべきことを明言していることである。

なおこのタイプの特別学校への就学は、他の障害児学校と同様、共和国や州の医学—教育委員会の判断にもとづいて行われる。精神神経科医、小児科医その他の専門医、心理学者、欠陥学教師、言語療法士、普通学校教師らが参加し、個々の子どもについて、医学検査、心理学的—教育学的検査、家庭環境調査、観察、面談を詳細に実施して、診断・処置するのである。

(2) 学校の組織・制度

心理発達遅滞児の特別学校は8年制であり、普通教育学校の第8学年までの範囲の教育を行い、最上級学年の生徒は基礎全般についての試験を受けて8学年修了の証書を得、さらに中等専門学校、中等職業技術学校、11年制普通教育学校の第9学年へと進むことができるのである。(図1・2参照)。

この特別学校の組織・運営は中等普通教育学校規則と1981年規則にしたがって機能する。学校の新設と閉鎖はソ連邦閣僚会議によって決定され、学校は連邦共和国と自治共和国の教育省、地方・州・地区の国民教育部の管轄下にある。寄宿制特別学校においては通学児童のための学童保育グループを組織することができる。特別な場合に、連邦共和国教育省の同意にもとづいて、

図1 1984年教育改革後のソビエトの学校制度

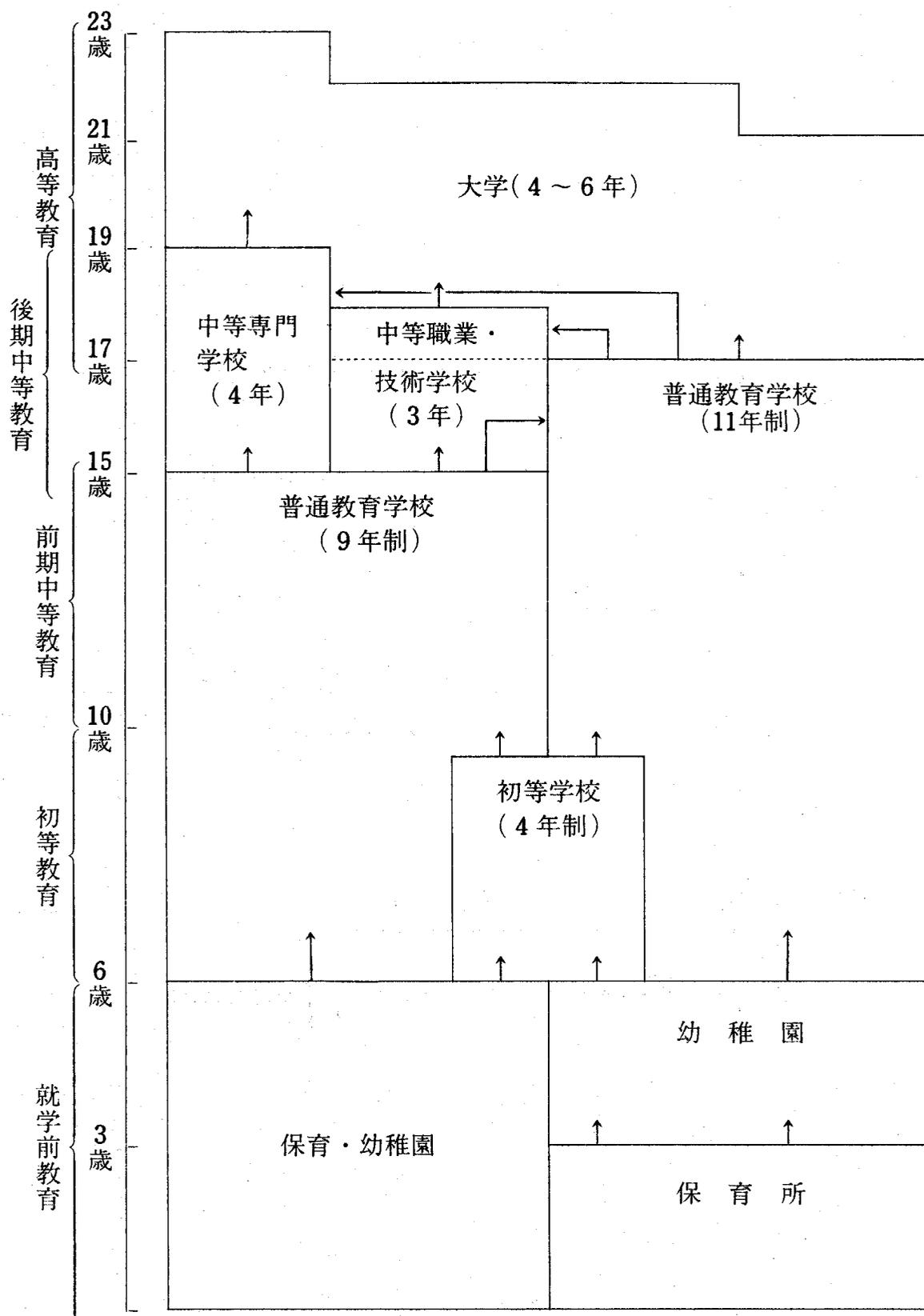
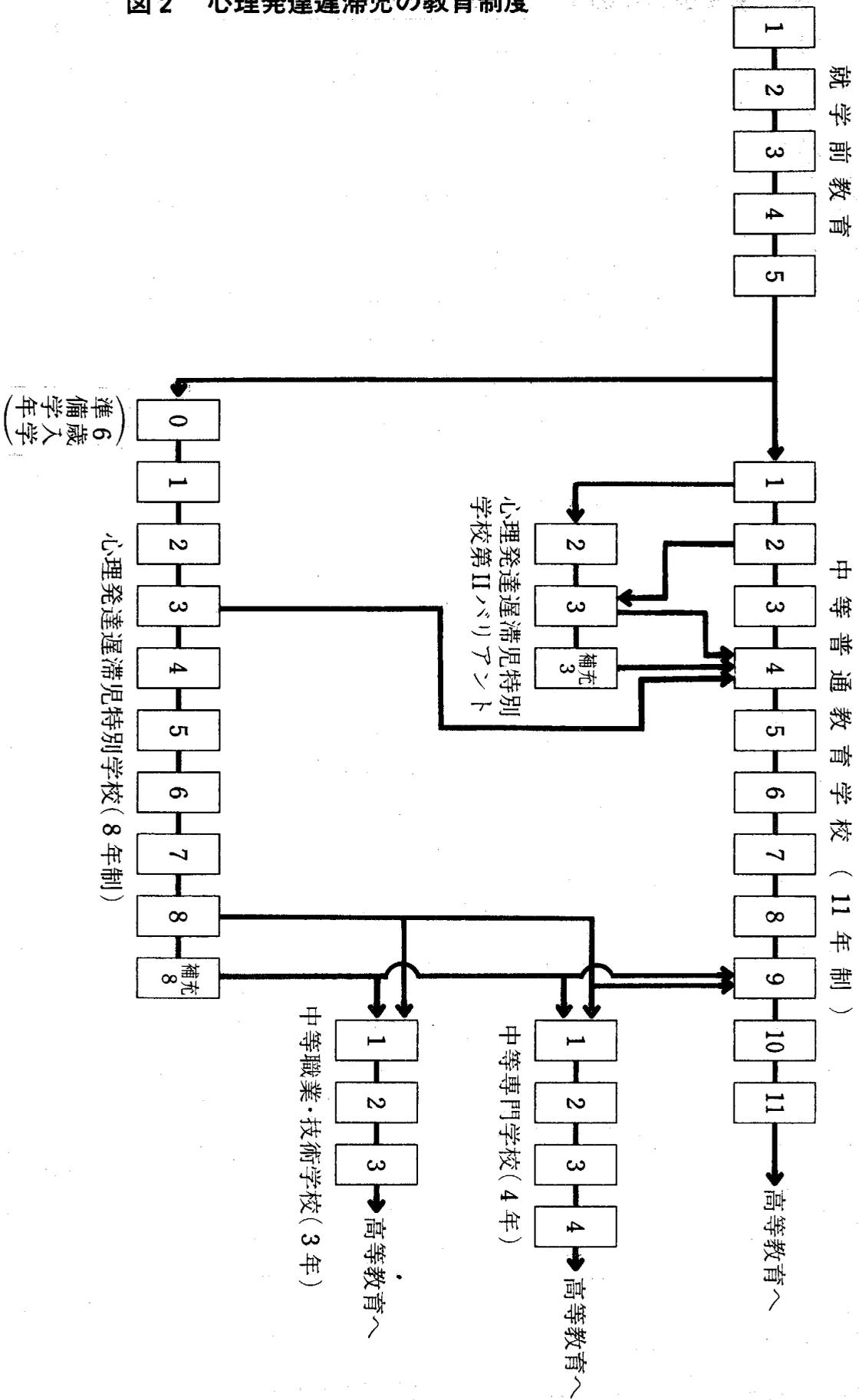


図2 心理発達遅滞児の教育制度



普通教育学校に心理発達遅滞児の特別学級を学童保育グループとともに開設することができる（その活動は1981年規則によって規定される）。

寄宿制（学童保育制）の特別学校は、開設に際して最初の学年のみ生徒定数は80人以上で、その後は全体で360～400人を越えてはならず、また学級、訓育グループ、学童保育グループの生徒数は20人以内で、表2に示すようにこの学校の性格を反映してか、普通教育学校と知能に遅れをもつ子どもの補助学校とのちょうど中間に位置づいている。

表2 学校種別の学級定数

心理発達遅滞児特別学校	補助学校 (知能遅滞児)	中等普通教育学校 規則(1970年)	1984年教育改革
<ul style="list-style-type: none"> ● 1～8学年、訓育グループ、学童保育グループ 20人以内 ● 学校全体 360～400人を限度 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1～10学年 16人以内 ● 重度遅滞児クラス 12人を限度 ● 学校全体 200人を限度 	<ul style="list-style-type: none"> ● 1～8学年 40人を限度 ● 9～10(11)学年 35人を限度 	<ul style="list-style-type: none"> 普通教育学校 ● 1～9学年 30人を限度 ● 10～11学年 25人を限度

この特別学校への入学は、初等学年（準備学年、第1・2学年、例外として第3学年）においてのみ実施し、とくに特徴的なことは普通教育学校へ復帰させるという原則と関係して、初等学年の編成が次の2つのバリエーションから成っていることである。第1は、学校で教育を受けたことがない子どものための、準備学年、第1、2、3学年という構成である。第2は、普通教育学校で教育を受けたが教育困難のため措置されてきた子どものための、第2、3学年と第3補充学年という構成である。

初等学年の生徒の構成は可動的であり、第3学年・第3補充学年の終了時に、特別学校の職員会議は医療スタッフも参加して、普通教育学校第4学年への生徒の移行について、あるいは心理発達遅滞の重い場合には特別学校での教育の継続についての問題を検討する。そして生徒の移動は職員会議の決定にもとづき、国民教育部によって行われる。なお他の障害児の特別学校への

の移行については、心理発達遅滞児特別学校に少なくとも1年在学した後で、共和国・州・市・地区の医学—教育委員会の判断にもとづいて決定される。

(3) 教育課程編成

心理発達遅滞児への教育は、普通教育学校の第8学年までの教育課程にもとづき、その特別学校用にソ連邦教育省によって承認された標準教科プランにしたがって行われる（表3・4を参照）。初等学年の編成の2つのバリエーションに応じて、標準教科プランも2種類用意されている。

準備学年の授業時間は35分で、2時限終了後の40分間の休み時間には戸外に出なければならないこと、第1～8学年と第8補充学年の授業時間は45分で、全ての学年で授業の間に体操の時間が割り当てられていること、午睡は初等学年では全ての生徒に、上級学年では医師の指示のある生徒に行われることなど、心理発達遅滞の原因ともなっている身体虚弱・病弱（慢性疾患）や身体無力症等に対処するために、体力増進・健康管理に大きな注意が払われている。その他にも、保健衛生、病気予防、治療・回復のための総合的な活動が組織されている。

この学校の教授—訓育活動において最も特徴的なことは、生徒の心理—教育学的、臨床的研究のデータにもとづいて、個別的アプローチを徹底して逐行していくことが原則とされている点であり、生徒に自覚的で確固とした知識の習得を保障し、全般的な発達と彼らの認識活動の活発化と矯正を促進するために、多様な教授の形態と方法の準備・開発が要請されているのである。たとえば初等学年の場合、午後か放課後に、運動、空間定位等を発達させるために、矯正的で集団的・個別的な授業が継続的に行われる。また生徒の学習関心や能力に応じて、同様に職業—労働準備の強化のために、選択授業の時間が設定されている。

標準教科プランが示しているように、心理発達遅滞児の特別学校は基礎的学力の習得に力点をおき、教科学習や障害の補償のための選択授業に多くの時間を割り当てているが、労働教育を軽視しているわけではない。普通教育学校に復帰できずにこの特別学校で教育で継続する第4～8学年と第8補充

表3 心理発達遅滞児の寄宿制特別学校の標準教科プラン

(1981年7月3日付 ソ連邦教育省承認第103号)

教科	学年別時間数										週合計 時間
	0	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	補充 VIII	
ロシア語	12	12	10	10	6	6	4	3	2	2	67
文学	—	—	—	—	2	2	2	2	3	3	14
数学	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	60
歴史	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
ソビエト国家と法の基礎	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
自然	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—	6
地理	—	—	—	—	—	2	3	2	2	2	11
生物	—	—	—	—	—	2	2	2	1	1	8
物理	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3	10
製図	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	3
化学	—	—	—	—	—	—	—	2	1	1	4
外国語	—	—	—	—	3	2	2	2	2	1	12
美術	1	1	1	1	1	1	1	—	—	—	7
音楽と唱歌	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—	8
体育	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
労働教育	2	2	2	2	2	2	2	3	4	6	28
必修授業合計	24	24	24	24	27	28	30	30	30	31	272
発達不全の矯正に関する 個別及びグループ指導											
リトミック	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	8
発達における不全の改善、 授業の補充	3	3	3	3	—	—	—	—	—	—	12
選択授業	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	8
社会有用労働と生産実習 (日数)	—	—	—	—	—	5	5	12	24	—	
(時間)						15	15	48	96	—	

(В помощь директору специальной школы. Сборник руководящих и инструктивных материалов. Под ред. Г.Д.Кузнецова, Просвещение, 1982, стр. 396-397.)

表4 心理発達遅滞児の寄宿制特別学校の標準教科プラン——初等学年編成
の第2バリエーション—— (1981年7月3日付 ソ連邦教育省承認第103号)

教科	学年別時間数		
	II	III	補充III
ロシア語	12	11	10
文学	—	—	—
数学	6	6	6
歴史	—	—	—
ソビエト国家と法の基礎	—	—	—
自然	—	1	2
地理	—	—	—
生物	—	—	—
物理	—	—	—
製図	—	—	—
化学	—	—	—
外国語	—	—	—
美術	1	1	1
音楽と唱歌	1	1	1
体育	2	2	2
労働教育	2	2	2
必修授業合計	24	24	24
発達不全の矯正に関する個別 及びグループ指導			
リトミック	2	2	2
発達における不全の改善, 授 業の補充	3	3	3

(В помощь директору специальной школы. Сборник руководящих и инструктивных материалов, стр. 397-398.)

学年の生徒は、普通教育学校の第4～8学年の教育課程の内容を履修して学力の回復をめざすが、その一方で、職業・労働への準備教育が第4学年から開始されている。そのピークが第8補充学年で、この学年は就業とそのため
の技能資格取得に焦点をあてて、特別なカリキュラムが組まれているのである。

初等学年（準備学年～第3補充学年）では手の労働の教育が行われ、労働経験や労働に対する肯定的な態度の形成を目的とするほか、学習活動の形成に関する矯正的活動の重要な構成部門という位置づけもされている。

第4～7学年では総合技術教育的な方向での労働準備教育がめざされ、労働の専門的な技能と方法の教授が工作機械や設備の充実した学校の作業所で行われる。

第8学年と第8補充学年における総合技術教育的基礎にもとづいた職業—労働準備教育は、学校の生産環境、生産実習、最上級学年生徒の就職斡旋等を考慮して行われる。特別な教育課程が「拠点企業」との共同でそれぞれの学校の労働教育の形態に応じてつくられ、連邦共和国と自治共和国の教育省、地方・州の国民教育部の承認を受ける。この教育課程で、ある職業に就くことを考えている第8補充学年の生徒は、その職業の技能資格認定試験を受ける。その試験は現行法にしたがって拠点企業の技能資格認定委員会が行なう。

(4) 教師および学校指導部の任務

教師と訓育担当教師は、高度の教育学や欠陥学についての教育を受け、特別な養成課程を修了し、心理発達遅滞児の教授と訓育の特性について研究している人物から任命される。彼らは中等普通教育学校規則に規定されている一般的課題とともに、体系的に子どもの発達の力動性を研究し、生徒の知識の蓄積、教材の習得の可能性とその特有性、言語・記憶・注意・活動能力の特性を明らかにして、心理発達不全の矯正という特別な課題の解決に取り組んでいるのである。これらの研究と医療スタッフからの指示・助言にもとづいて、授業と課外時間において生徒に対して個別的な指導・援助を行なうの

である。

言語に障害をもつ25～30人の生徒に1人の割合で言語治療教師が配置されている。彼らは生徒の言語を全面的に検討し、言語の発達に障害・逸脱をもつ子どもに個別的・グループ別の活動を行ない、子どもの言語障害の除去に関して、教師に教授学的指導・援助を提示しなければならない。

指導部（校長、副校長）は国民教育機関によって任命され、中等普通教育学校規則にしたがって職務を遂行する。校長は、生徒の心理発達遅滞の矯正という特殊性を考慮した教授－訓育活動の編成と内容、必要不可欠な物質的－技術的基礎を作ること、この学校への子どもの入学、しかるべき教育機関への生徒の移行措置、職業－労働準備教育の編成に責任を負っている。

副校長は中等普通教育学校規則で規定されている職責以外に、教育活動に関しても、生徒への個別的アプローチを考慮に入れた矯正的教育についての教師集団の活動を組織し、方向づけ、実物教授による授業の設備・備品に責任を負い、教師と訓育担当教師の活動の連絡調整を行なう。教授活動に関して、校内での教授学的研究を組織し、教師スタッフの技能資格の向上につとめる。また訓育に関しては、あらゆる訓育活動を指導し、生活基準^(レジウム)の遵守や自習を行わせることに責任があり、課外行事を組織・管理する。

4. 2つの心理発達遅滞児特別学校の実践

前節では教育制度の面からこのタイプの特別学校の特徴を素描したが、ここではその制度のもとで具体的にどのような教育実践が展開されているかをみていきたい。しかし、心理発達遅滞児についての臨床的、心理学的研究は相当量発表されているのに対して、教育実践に関わる報告・研究で公刊されているものはきわめて少ない状況で、そのことが外国研究者にとって、心理発達遅滞児教育の具体的把握と諸外国の学業不振・学習困難児教育との比較研究を難しくしている主要な原因のひとつとなっている。

筆者が入手している文献もわずかに3本で、短い学校視察の感想（A. サグビー、黒田吉孝）と特別学校設立10周年記念報告の記録（エリ・エヌ・ア

リョーシナ)であり、教育の実態や実践の特徴を一般化するまでには到底いたらないが、この点は今後の課題として、まずは「紹介」による情報の提供を本節の目的としたい。

(1) モスクワ心理発達遅滞児第23特別学校⁽²⁵⁾

この学校は1977年に欠陥学研究所の実験学校として設立された、モスクワで唯一のこのタイプの特別学校である。1987年には13学級・230名が在籍。⁽²⁶⁾子どもの数が少ないが、モスクワでは多くは普通教育学校の中に特別学級が設けられ教育を受けている。この学校を視察し、その後もコミュニケーションを継続しているA・サダビーは、その特徴について大要次のように記述している。

多くの点で軽度の知能遅滞児の補助学校ととてもよく似ていることが第1の特徴である。補助学校と同様に、小人数の学級、女子より男子の数が多、子どもの身体的ケアと治療的管理がみられる、大規模な医療設備があり医師・歯科医・看護婦・スピーチセラピスト・理学療法士等の多くの医療スタッフがいる、多くの補助学校のように寄宿制である、何人かの訓育担当教師がおり、子どもの道徳を発達させる訓育活動と課外活動に力を入れて取り組んでいることなどを指摘している。

第2に普通学校の標準教科プランを用いているかぎりにおいて、この第23学校は特別学校よりも通常の普通学校に近く、実際、全ての子どもは外国語を含めて通常の学校の全ての教科を履修していることである。サダビーは西側の「学習遅滞児」で彼らの学校教育の期間を通して、外国語や物理学を継続して学習しているものがどれだけいるだろうかと、驚嘆と少々疑問の入り交った声を上げている。子どもの心理発達遅滞を回復させるために認められている特別の補充学年が大きな効果を発揮しているようである。

第3にこの特別学校で驚かされたのは、生徒達が労働教育の授業(木工、金属細工)を地域の工場に行かないで、学校の中だけで受けていることであるという。1984年の教育改革以来、労働についておおいに強調されてきたが多くの点で通常の学校との共通性を有するこの学校で、地域の企業との通常の後援制度が用いられていないのは不思議に思える。この学校はよく設備

の整った木工や金工の作業所を持っており、労働教育を決して軽視してはいないのだが、力点が子どもの心理発達に確固として置かれていることに帰因しているのではないかと分析している。

第4に、第3学年の終了時に、生徒が通常の学校で教育を継続していけることができるかどうかをみるために検討されるが、およそ50パーセントの生徒が通常の学校に移され、そこでは1年間にわたり子どもの経過が追跡監視される。この数字はソビエト全体で40パーセントという移行率に比べてよい。残った生徒はこの学校を修了するが、その後の進路リストをみると、ほとんどが中等専門学校、中等職業・技術学校、11年制普通教育学校の第9学年以上に進んで教育を継続する。なおこの特別学校の卒業者でついに高等教育まで進んだ者がいるという報告がある。

サダビーの紹介から読み取れる特徴としては、このモスクワ第23特別学校が、モスクワだけではなくソビエト全体のこの教育の「拠点校」として位置づいていることもあるだろうが、他の障害児学校以上に豊かな施設・設備と医療スタッフを備えて、心理発達の促進と基礎的学力の保障のために大きな努力がなされていることである。第3学年終了時の普通教育学校への移行率50パーセントというのは、2～4年（最短：2・3学年，最長：準備学年，第1～3学年）の短い特別教育の期間を考えると、筆者にはかなり高い数字に思われる。そして、第8学年修了時には大多数の子どもが後期中等教育へと進むのであるから、当事者の報告する結果だけを見る限りにおいて、この特別学校の教育は成功していると考えられることも可能であろう。

しかし、心理発達遅滞の診断のための体系的な検査方法が開発されていないために、⁽²⁷⁾ 様々の要因による遅れをもつ子どもが入学している可能性や、この教育の評価についてはソビエトの欠陥学、教育学、心理学においてもまだまだ定まっていないことや、そして実際にどのようにして子ども達が通常の教育課程を習得していくのか、その過程における教育内容・方法と獲得しているとみる評価基準・方法がほとんど明らかにされていない段階では——この点が一番の関心事であり研究者間でもいろいろ論点になっていることである——、心理発達遅滞児教育をどう評価するかについては十分に慎重にな

らざるをえないのである。

(2) ゴーリキー心理発達遅滞児第10特別学校

この学校は先述したように、1974年にこのタイプのソビエトで最初の実験学校として設立されたものである。1984年7月に10周年記念の教育研究集会が大規模に開催され、欠陥学研究所のヴェ・イ・ルボフスキー（当時、心理発達遅滞児教育学・心理学研究室長）の講演「心理発達遅滞の問題と子どもにおけるその克服」、エヌ・イ・ツィーピナの報告「心理発達遅滞児の特別教授の改善の基本的方向」のほか、就学前教育との接続、道徳教育、思想-政治教育、美的教育、労働教育、身体教育、医学的治療など16本の研究・実践報告がなされた⁽²⁸⁾（それらの報告はロシア共和国教育協会ゴーリコーフスキー支部より刊行されているとのことだが未入手）。そのひとつが、ここで紹介する学校長エリ・エヌ・アリョーシナの「心理発達遅滞児第10特別学校の10年」という1984年段階での教育実践・研究の経過と現状をまとめた論文である。⁽²⁹⁾ 以下その中の特徴的な内容について述べてみよう。

生徒数は8学年で360名、第1～3学年は120名、第4～8学年240名で、1週間の寄宿舎での生活と1週間の通学・放課後の学童保育の生活を交互に行なっている。教師は49名、そのうち41名は高等教育を修了し、33名は15年以上の教職歴をもっている。地区の医学-教育委員会には学校から精神神経科医と言語療法士が参加しており、10年間に1600名の子どもを検査し、うち821名をこの特別学校に入学させた。

教育実践の第1の特徴は、学校の設立当初から生徒の家族の養育問題を視野に入れて、子どもの人格発達の研究を進めていることである。訓育担当教師は新学年の開始までに生徒の家庭を訪問して、生徒と両親とのコンタクトをとり、親に自分の子どもの教育の困難さには客観的な原因があり、それは家族と学校の相互協力・努力によって克服されうるものであることを認識してもらおう。また社会的関係において様々の困難に直面している家庭には必要に応じて個別指導が行われ、親の教育的文化や家族における精神的相互関係の水準が高まるように援助している。また生徒の学年に応じて親にも課題を

設定していく「両親の普通義務教育」の活動が重視されている。現在、関係当局から未成年者問題として監督を求められているのは生徒1人と8家族であるが、学校では教育的配慮のもとで27人の生徒と15家族に対して、個別指導を行なっている。

子どもの人格研究の基本的方法は観察であり、それを特別な日誌に記録していく。教師は子どもの人格のあらゆる面を認識しようとするが、しかしそうしたアプローチや検討の際には、まず第1に、子どものプラスの面を提出していくことが肝要である。訓育担当教師は日誌に記述された内容の分析と総合化を行ない、その内容を年度の終りの心理－教育的評価や次年度の個別－矯正的活動のプログラムに生かしていくよう勧告するのである。

第2の特徴は、子どもへの個別指導、共同研究の遂行、教育評価システムの確立において、学校内に設けられている医学－教育会議が大きな役割をはたしていることである。この会議は次のような形式で行われる。教師が訓育担当教師と共同で、クラスの全体的特徴、生徒の行動、生徒の組織性、集団における態度、人格的特性と各人の学業成績を提示し、それから集団と各個人についての教育的課題や個別的アプローチの形態が提起される。その際に、教師は1～2名の生徒を指摘し、その生徒の評価については会議で特に詳細に検討されるのである。会議の出席者は生徒の1次障害と2次障害をそれぞれ明らかにし、それらの克服や学業成績や行動の改善の最も効果的な手段を提案しながら、生徒の評価を行なっていく。そしてこの集団的検討の後で、生徒への個別－矯正的活動の計画が決定され、また共同研究の課題も明らかになってくるのである。

第3は、子どもの体力・健康の増進、神経系の強化、活動の活性化、病气予防等を重視した生活基準（レジム）の確立である。この作成には様々の職種の人々が参加し、子どもにとって实际的・快適・慣れやすい規律であることがめざされたが、遵守させるようになり強制的・厳格的な態度をとっている。特に重きをおいているのが運動的活動性の向上であり、朝の体操、授業と自習時における休憩、3時限終了後の全校体操、休憩時間における活動的遊び、戸外でのスポーツの授業、夕方のスポーツ場での遊び、スポーツク

ラブでの活動に積極的に取り組んでいる。これに、体育とリズム体操の授業、また運動療法の特別なグループと矯正体操のグループでの訓練が補足され、十分なものとなっている。低学年の生徒では1日に2時間半も体操・スポーツ・遊びで外気の中で過しており、これが子どもの神経系によい影響を与え、学習活動の組織化のよりよい条件を作り出している。

以上に示した教育実践と研究の成果として次のような学力改善のデータがある。1975年5月における第1～3学年生徒の読みの技術についての検査では、43パーセントの生徒が標準に達しておらず、3パーセントの生徒のみが標準より高いと評価されたのに対して、1984年5月では標準値に達していないのは14パーセントのみで、45パーセントの生徒の読みは標準よりも高いものであった。第4～8学年の数学の検査でも、1975年5月では63パーセントの生徒が検査をクリアしていたのに対して、1984年5月ではそれぞれが87パーセントまで向上していることを示している。

また卒業生の進路状況も良好で、10年間に259名を卒業させたが、中等教育を修了し就業している者159名、中等教育以上に在学中の者60名、軍隊・期限付兵役42名であり、128名の卒業生がゴーリキー自動車工場で仕上げ工、旋盤工、フライス工として働いており、残りの者も他の町の工場で様々な専門的職種についている。卒業生の全員が労働生活の中に自分の役割を見出し新しい集団に適應しており、彼らの集団性、思いやりがあること、労働や社会的活動に対する真面目な態度がとくに注目・評価されているという。

以上がこの特別学校長アリョーシナの報告の概要であるが、教育実践の内容は新奇・奇抜というものではなく、子どもの障害と能力・人格の発達を実践の中心にすえた、全体として基本に忠実な、そして着実な取組みであるという印象を受ける。これがこの分野の先導的な教育実践のひとつであり、明らかにその研究成果が1981年規則や就学訓令などの法制度にも反映されている。しかしながら、心理発達の遅滞の改善や学力の向上が達成される経過については依然として不明であることは否めない。

5. 心理発達遅滞児教育をめぐる検討課題

ソビエトの障害児教育における心理発達遅滞児教育の制度化という新しい状況をどのように解釈すべきであるのか、ソビエトの国内外において様々の議論がある。まずソビエトでは主に次の2点において問題となっている。⁽³⁰⁾

第1は、普通教育学校の中に特別学級（促進学級）の設置を認めたことに対してである。多くの教育学者や教師は、通常の学校は子どもの異常な発達を矯正するための理想的な条件をもっていないので、特別学校に措置すべきと考えており、また何人かの教育学者においては、もし特別学級が広がって問題児童の「ごみ捨て場」として教師に用いられるならば、学校の中に「望ましくない層の形成」を導くことになるとして、特別学級を「重大なことになる小さな糸口」としてみているのである。

第2は、通常の学校における心理発達遅滞児の矯正的指導において大きな役割をはたしている「学校心理相談活動」への批判である。ソビエトでは1936年の児童学批判の決定以来、西側で標準化された心理テストの使用を有害無益として認めていない。ところが学校心理相談活動ではこの心理テストを不可欠のものとして導入し始めており、批判の対象となっているのであるが、しかしこの試みはまだ余りにも規模が小さいので何らかの結論が出されるまでには至っていない。

第1の点に関して、第3節で紹介したように「特別な場合に、通邦共和国教育省の同意にもとづいて、普通教育学校に心理発達遅滞児の特別学級を開設することができる」（1981年規則）、「教育的放置の徴候をもつ子どもは、心理発達遅滞児の寄宿制学校へは措置されるべきではない」「これらの子どもは普通学校で教育されるべきである」（就学訓令）という規定はあるが、どのような生徒が促進学級に選抜されるのかという厳密な基準を欠いているために、普通教育学校の中に特別学級が出現して教師を「狼狽」させているのに加えて、さらに混乱を大きくしているのである。

L. ノヴィコフは、普通学校の教師の障害児教育に対する無関心や障害児への排除意識について、次のような事例を出して説明している。チェリアビ

ンスク（ウラル）とトゥラ（中央ロシア）地域における補助学校の視察の際に、地区学校当局は教育省より譴責された。子どもに適切な医学的検査等を行うことなしに、補助学校へしばしば措置していたからである。その背後には、普通学校のある教師達が、環境にうまく順応できない子ども達を「知的障害」児と断言して、障害児の特別学校への措置に責任を負う医学—教育委員会に対して大きな圧力をかけるなど、補助学校へ不適応・学習困難児を移行させるために可能な限りのあらゆる方法をとっていたことを明らかにしている。

筆者はこのような心理発達遅滞児教育をめぐる動きに対して、関係者が手をこまねいていれば、彼らの特別学級にしても単に学業不振が基準となって「教育的に放置された」子どもを多数含み込むことになってしまい、これまでの心理発達遅滞児教育の努力が無駄になってしまいかねないと危惧する。この教育の普通学校へ復帰させる原則には十分に賛成だが、そのシステムにおいて彼らの教育の主たる場所をこのタイプの特別学校と特別学級に限定しないで、通常の学校や学級の教育諸条件を大幅に改善してそこで学ぶことを前提にして、それとの関連で特別学校・学級との連携・活用をはかっていくことが必要ではないかと考える。特に特別学校がソビエト全体で僅かに60校しかなく、また地域的にも偏在している現状では、今後膨大な数の特別学校を建設するよりも現実的であると考えられる。そのためには、心理発達遅滞児教育の組織・運営に際しては、欠陥学・特別学校関係者と普通学校関係者の十分な意思の疎通と協力・協同化が不可欠となってくる。そしてこのタイプの特別教育の意義と機能は、まさにそのような中間的・媒介的位置にあるのである。

最後に、ソビエトの障害児教育史における心理発達遅滞児教育の位置づけをめぐる外国研究者による若干の論争について簡単にふれておきたい。論争は、特別な教育的ニーズに対する伝統的なソビエトの態度において、根本的な変化を示しているのかどうかという点について、L・ノヴィコフとA・サダビーの間で行われている。

L・ノヴィコフは1981年規則の条項の検討を通して、「1980年代初頭に、心

身症にかかっている子どもと、矯正と治療的処遇を必要とする小児症（インファンティリズム）の明確な諸形態が、ソビエトの特殊教育制度の中に取り入れられた」ことに、「根本的変化」をみている。しかしこれをプラスの意味で用いているのではなく、1981年規則が「教育的放置」という問題をもつ子どもを排除することを普通学校に認めたという点で「根本的変化」であるという。そして、心理発達遅滞児教育はソビエト欠陥学の多年にわたる停滞においては新しい状況であるが、「実質的には真に構造的で質的な発達はない」と述べている。⁽³²⁾

これに対して、A・サグビーはほぼ全面的に反論している。⁽³³⁾ 「特殊教育のカテゴリーを詳細に検討し明確にすることは、多年にわたってソビエトの特殊教育でなされてきたことであり」、「実質的には真に構造的で質的な発展はないという批判は、確かに根拠のないことである」と。また1981年規則に示されている子どもの「病的な人格発達」と、教育的に放置されている子どもにみられる「不十分な性格の発達」の間には重大な違いがあり、1981年規則が教育的に放置された子どもの特別学校への就学（普通学校からの「排除」）を決して認めていないと反論している。そして1981年規則においては「特殊教育のニーズ概念が少し広げられたのであり、根本的な変化は生じていない」と結論づけている。

筆者は、L・ノビニコフの見解については、ソビエトの障害児教育の発展に対するニヒリズムと、現象・実態の捉え方における急進主義・形式主義がみられ、賛同することができない。心理発達遅滞児教育に対するA・サグビーの評価（特殊教育のニーズ概念の若干の拡大）に基本的に賛成するものであるが、このタイプの教育の登場によってむしろ普通教育の側に、学業不振・学習困難の問題との関連でその対象と役割をめぐって若干の変動が生じてきているように思える。事態はなおかなり流動的であり、継続的に追跡していくことが必要不可欠である。

6. 結 語

本稿では、心理発達遅滞児教育の形成過程や教育制度の概要の紹介を中心にしながら、若干の特別学校の実践の特徴や、ソビエト以外の国で開始された、この教育についての研究にみられるいくつかの論争的問題についても言及してきた。もとより、資料的制約があり、また時まさにソビエト教育制度の大改革の渦中であり、その中での心理発達遅滞児教育の制度化であるため、この教育の動向や実態については今後とも注意深くみていかなくてはならない。

筆者は軽度の発達遅滞をともなう学習困難児教育のあり方を考える際のひとつの素材として、ソビエトの心理発達遅滞児教育を取り上げた。しかしソビエトのように学習困難児の教育を障害児教育制度の中に位置づけ、特別な学校・学級を設置する形態が最も望ましい、あるいはわが国にもそれを導入すべきものとして考えているわけではない。むしろ、この学習困難児問題は通常の教育と障害児教育の共通的・共同的な課題としておさえ、通常の学校や学級の教育諸条件を大幅に改善してそこで教育を受けることを前提として、それとの関係で障害児教育制度との連携や資源の活用をはかっていくことが基本ではないかと考える。

そこでこの仮説を検証するために、学習困難児教育をめぐる通常の教育と障害児教育の関係構造や、必要な教育諸条件や教育実践の諸形態についての解明を今後の研究課題としている。そのためには、わが国の実態把握と比較教育的検討が不可欠であるが、当面の課題として今回十分に深めることができなかつた、①ソビエトの普通学校における学業不振児問題の顕在化と心理発達遅滞児教育の成立の相互関係についての歴史的・実態的な解明、②心理発達遅滞児教育実践の検討（学校視察・交流と資料収集がその前提作業）を予定している。

〈付記〉

ソビエト教育科学アカデミー欠陥学研究所の共同研究の一環として、心理

発達遅滞児の教育心理学的研究の最新の成果が、カ・エス・レベジンスカヤ編（大井・渡辺監訳）『障害児教育の新領域』（ソビエト教育学大系，ナウカ）として近く翻訳刊行されるので、参照していただきたい。（1988年11月3日）

註

- (1). 日本特殊教育学会第24回大会（東京学芸大学，1986年9月21日～23日）における「ワークショップII」障害児教育の対象児をめぐって—障害児教育学研究の課題—。内容は、現場の教師より東京の障害児学級の現状，研究者より，東ドイツの行動障害児学校，アメリカの学習障害児教育，ソビエトの心理発達遅滞児教育の動向について報告がなされ，学習困難児問題を通常教育と障害児教育の双方からどのようにアプローチしていくかという議論がなされたが，方法論的な問題はほとんど未着手のまま残されて，今後の課題とされた（議論の概要は，『特殊教育学研究』第24巻4号，pp.79—80，1987年，を参照）。筆者もこの学会ワークショップのオーガナイザーとして参加した。
- (2). アニタ・ゲルト，窪島務：ドイツ民主共和国における「回復学級」，『滋賀大学教育学部紀要（人文・社会・教育科学）』第36号，pp.171—191，1987年，アニタ・ゲルト（窪島務訳・解説）：ドイツ民主共和国における障害児教育，『障害者教育科学』第14号，pp.57—63，1987年。
- (3). 拙稿：ソビエトの教育改革と障害児教育の新しい動向——心理発達遅滞児教育の検討を中心に——，『教育科学研究』第5号，pp.67—74，東京都立大学教育学研究室，1986年。なおこの他にわが国で心理発達遅滞児問題に言及・紹介している論稿に，大井清吉，渡辺健治：ソビエトの一時的発達停滞児に関する研究，『精神薄弱児研究』第214号，pp.68—75，1976年，渡辺健治：理代ソビエト障害児教育の概観，津曲他編著『障害者教育史』，pp.84—94，川島書店，1985年。翻訳資料として，大井清吉他訳『ソビエト欠陥学の研究』第8号（ソ連における学習遅滞児の研究と教育の特集），Pp. 36 ソビエトの特殊教育文献を読む会，1973年，ゲ・エヌ・カペールニク他（高橋訳）：心理発達遅滞児，ゲ・イ・ジャレンコーワ（高橋訳）：特別学校における心理発達遅滞生徒の心理—教育学的研究，『ソビエト欠陥学の研究』第23号，pp.48—53・54—59，ソビエト欠陥学研究会，1986年，などがある。翻訳紹介が中心で，子どもの実態や教育実践においてなお不明な点が多々あり，視察やソビエトの研究者との研究交流を含めた研究の推進が当面の課題である。
- (4). L. Novikov., Some aspects of the development of special education in the Soviet Union. J.J. Tomiak (ed.), *Western Perspectives on Soviet Education in the 1980s* (St. Martin's Press, New York, 1986), p.194.
- (5). A. Suddaby., Children with learning difficulties. J. Riordan(ed.), *Soviet*

Education : The gifted and the handicapped (Routledge, London and New York, 1988), p.141.

- (6). 川野辺敏：『ソビエト教育制度概説—増補版』, pp.61—64, 新読書社, 1976年。
- (7). ソビエトでは義務教育でも落第・退学の処分があり, 落第の対象は, 年度評価で3科目以上の落第点, 進級試験不合格者, 2科目で落第点をとり夏期補習の成績が不十分な生徒であり, 退学は2年間同一学年に留年し進級できない場合に行われることがある。
- (8). М.А.Прокофьев., Школа и ее проблемы, СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА, стр. 11—12, 1971.3.
- (9). 小島弘道：ソ連の教育制度改革の動向, 『理想』第611号, p.242, 1984年。
- (10). Вестник Статистики, №8, стр.71, 1986.
- (11). Н.И.Цыпина., Юбилейная научно-практическая конференция по вопросам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития, Дефектология, 1985, №2- стр.87.
- (12). Дети с временным задержками развития, Под.ред. Т.А.Власова, М.С.Певзнер, Педагогика, Москва, 1971.
- (13). 要約の際に, 前掲(3)の大井・渡辺論文(1976)中のウラーソワ他『一時的発達遅滞児』の文献紹介を参考にした。
- (14). Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. Под ред. К.С.Лебединской, Педагогика, Москва, 1982, стр.6.
- (15). М.С.Певзнер., Клиническая характеристика детей с задержкой развития, Дефектология, 1972, №3. В.И.Лубовский., Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития, Дефектология, 1972, №4.
- (16). Н.И.Цыпина, стр.87.
- (17). 設立当初は次のような劣悪な教育条件から出発した。「われわれの活動は1974年に古い学校の建物の中で開始された。食堂は体育館の中に割り当てられ, 2階は寝室となり, 5つのクラスは別の学区で教育が行われた。古くて汚れた腰掛つき机, 2台のレコードプレーヤー, 古い型のテレビが設備の全てであった」(Л. Н. Алешина., Десять лет специальной школе №10 для детей с задержкой психического развития, Дефектология, 1985, №2, стр.88.
- (18). Н.И.Цыпина, стр.87.
- (19). Типовое положение о специальной общеобразовательной школе-интернате (школе с продленным днем) для детей с задержкой психического развития. Инструкция по приему в специальные школы-интернаты (школы с продленным днем) для детей с задержкой психического развития., В помощь директору специальной школы. Сборник руководящих и инструктивных материалов. Под ред. Г.Д.Кузнецова, Просвещение, Москва, 1982, стр. 387-398.
- (20). Т.А.Власова., Современное состояние исследований по изучению, обучению и трудовой подготовке аномальных детей, Дефектология, 1983, №4, стр.6.

- (21). Примерное тематическое планирование учебного материала по программе начальных классов школы для детей с задержкой психического развития, Дефектология, 1988, №3, стр.37.
- (22). A.Suddaby, op.cit., p.151.
- (23). ibid., p.150.
- (24). 1981年の就学訓令では7～9歳となっていたが、1984年の改革では就学年齢を1歳引き下げ満6歳からの開始による義務教育年限の1年延長が導入されたため6～8歳となった。しかし、1987年段階でもモスクワの6歳児就学率は約30%であるが、ここでは法規定にしたがって6～8歳として検討を進めていく (ibid., p.149)。
- (25). ibid., pp.149-150.
- (26). 黒田吉孝：ソヴィエトの欠陥学研究所，障害児学校を訪ねて，『障害者教育科学』第15号，pp.48-49，1987年。
- (27). 黒田が紹介する欠陥学研究所ルボフスキーの言によれば，心理発達遅滞は「軽度の精神薄弱とも異なるが，診断上，就学前では両者を区別するのは大変困難であり，「このケースの診断は，医師の診断だけでは難しく，特別な心理検査，例えば，神経心理学的検査が必要とされるが，体系だったテストはまだ開発されていないということである（前掲(26)，p.47)。
- (28). Н.И.Цыпина, стр. 87—88.
- (29). Л.Н.Алешина, стр. 89—92.
- (30). A.Suddaby, op.cit., p.151.
- (31). L. Novikov, op.cit., pp.196—197.
- (32). ibid., pp.194—197.
- (33). A.Suddaby, op.cit., pp.146—148.