

大正デモクラシー期における青木誠四郎の特殊教育観

平 田 勝 政

〈目 次〉

はじめに

第1章 青木誠四郎の児童観・教育観

第2章 青木誠四郎の特殊教育観

第3章 デモクラシーと特殊教育

—青木誠四郎の場合—

おわりに

〈註〉

はじめに

戦前日本における劣等児・低能児の特別学級の歴史は、明治40年代を中心とする第一の隆盛期を前史として、第一次世界大戦後の1920年代を中心とする大正デモクラシー期¹⁾に第二の隆盛期を迎える。その第二の隆盛期には、文部省の社会教育課と学校衛生課（後に体育課）の劣等児・低能児教育振興策が重要な推進的役割を果たし、東京・京都・大阪などの大都市を中心として全国的規模で特別学級の設置・普及がみられた。筆者は、すでに拙稿²⁾において、従来未解明な部分の多かった文部省普通学務局第四課＝社会教育課（1919.6～1929.7）の劣等児・低能児教育振興策とそれを担った文部行政官（乗杉嘉寿・川本宇之介）の特殊教育観を、デモクラシーとの関係把握をも含めて一定の整理・検討を試みてきた。

しかし、乗杉・川本に続いて1920年代の中盤・後半期の社会教育課にあって、特殊教育調査嘱託として劣等児・低能児教育の振興に尽力した青木誠四郎（1894～1956）の特殊教育観の検討については、重要な課題として残された。ところで、その青木は、文部省嘱託として単に社会教育課の振興策を担ったに留まらず、学校衛生課³⁾及び体育課⁴⁾の振興策とも深い関わりをもつ人物としても注目される。著作活動においても、1920年代初頭の学校衛生課嘱託時代には『低能児及劣等児の心理と其教育』（中文館 1922年5月発行 以下『初版本』と略記）、社会教育課嘱託時代（1923～1929）にはその改訂である『劣等児低能児心理と其教育』（1925年3月発行 以下『増訂本』と略記）、体育課の振興策と関わる時期（1930年代初

頭）には『増訂本』の改訂として『三訂版』（1931年9月発行 以下『三訂本』と略記）を刊行するなど、総じて、第二の隆盛期である大正デモクラシー期を通じて、特殊教育（＝劣等児・低能児教育）の理論面でも広く影響を及ぼした人物の1人であった。

これらの点を考慮する時、青木の特殊教育観の形成過程とその特質を立ち入って検討することは、同時に第二の隆盛期の推進力となった文部省の特殊教育振興策を支える特殊教育観をも解明していく上で極めて重要な意義をもっている。さらに言えば、筆者の関心事である特殊教育における大正デモクラシーと戦後民主主義の関係（＝戦後障害者教育の原点）を解明していく上で、戦後教育改革期に文部行政官として重要な役割を果たす青木を、大正デモクラシー期にまで遡って検討しておくことは重要な意味をもつ。⁵⁾しかしながら、青木については、これまでの障害者教育史研究において、いまだ本格的に立ち入った研究がなく、最近ようやくその意義と必要性が認識され、着手され始めたというのが現状である。⁶⁾

以上の課題意識と研究の現状を前提にして、本稿では、まず、青木の特殊教育観を支える児童観・教育観を概括し（第1章）、次に、青木の特殊教育認識が、劣等児・低能児観の変化（深化）に伴って、どのように深められていったのか、その到達点と歴史的位置を解明し（第2章）、最後に青木の特殊教育観において、デモクラシーとの関係がどのように把握されていたのかを明らかにする（第3章）。

第1章 青木誠四郎の児童観・教育観

まず、青木の児童観からみていくと、青木は、「わが国の児童問題について、まず第一に高調されなくてはならないのは、児童の人格尊重と云ふ思想である」と述べているように、児童問題への基本的態度を「児童の人格尊重」に置いている。その人格尊重の思想の内容は、第一に、「凡そ生を享けてこの世に生まれた以上、親と子の関係にあっては、児童は独立した人格として認められなくてはならない」ということ、第二に、「児童は、児童と

して充分に享樂する権利と自己を主張する権利をもって」いるということ、第三に、「児童自身の立場に立つと云ふこと」、要するに、「児童の世界を重んずること」を特徴とした。その「児童の世界を重んずる」とは、より具体的に言えば、「児童の世界とは、果たしてどんなものであるか、即児童は如何にして栄養を摂取し、如何なる場合に健康に成長し、更に児童は如何に考え、如何なることに興味をもち、又、如何なる成長が、児童精神の眞の健康なる発達であるか、という様なことをわれわれが知ることにある」とする。⁷⁾

つまり、青木のいう「児童の人格尊重の思想」は、基本的に児童中心主義の立場から主張されており、又、①親からの児童の人格の独立、②児童の権利の尊重、③児童の心身の健やかな成長・発達の保障、を内実としていた。青木の特殊児童(＝劣等児・低能児)問題への対応もそのような児童観を前提にしていたと見ることが出来る。

次に、青木の教育観をみていくと、教育心理学者である青木の教育論の理論的枠組は、著書である『小さい教育心理学』(廣文堂 1925年)とその改訂である『教育心理学概説』(1929年 以下『概説』と略記)に共通して見出すことができる。改訂版である後者の『概説』によると、青木は、教育とは、「価値体现の努力」(p. 2)であり、「教育の本義」は、児童・青年の「価値体现への意欲を助成する」(p. 2)ことだとした。そして、その際にいう「価値」として、真・善・美・健・聖の諸価値をあげ、知育、徳育、美育(芸術教育)、体育、宗教教育を、その価値实现に対応させていた。このような規定をした上で、さらに青木は、①「現存的生活」(＝本能的諸傾向)②「学習」、③「個性」という三つの教育心理学上のカテゴリーでもって自らの教育論を構成していた。具体的に言えば、まずはじめの「現存的生活」とは、児童・青年の「生長の自然過程に於て自ら現れ、経験によって生じた趣の極めて稀薄なもの」(p. 12)で、言わば、遺伝的に支配された「生得的特質」(p. 135)のことをいう。それには、「恐怖の本能的傾向」「争闘本能」「所有の本能」「求知心」「遊戯」「模倣」「社交性」「性的傾向」などがあるとする。次の「学習」とは、「生得的特質に経験を加へてこれを変容すること」(p. 76)、「価値に方向づけて現存的生活を変容すること」(p. 78)をその本質とする。そして、「個性」とは、「各側面が相関聯して緊密なる有機的組織」を形成している精神の「全体としての特異相」を指し、「精神の各側面の発達関聯」として生じるとする。(p. 136)『個性調査の原理と方法』(賢文館 1932年)では、さらに発展して、「個性」とは、「個体に

特有なる生活の全体的関聯」、すなわち「個体個体の営む精神並に身体の生活の特有な姿」「全体的な姿」(p. 1)と把握され、その形成は、「心身の多様な文脈の発達の関聯として生ずる」(p. 6)とした。

要するに、青木は、「協合説」(＝輻輳説)の立場に立って、「個性」を、遺伝的なもの(本能的諸傾向)と環境(後天的な学習・経験)との相互作用(＝協合)の結果とし、また、「全体的な姿」としての「個性」の分析的総合的な認識・理解にたつて、「原存的生活」を、「学習」によって、価値实现の方向に変容することを教育＝個性尊重の教育と考えていた。そして、教育の出発点となる「個性」を科学的客観的に把握する方法、すなわち「個性調査法」として、①「一般知能の調査」、②「特殊知能の調査」、③「学業成績考査」、④「情意傾向の調査」、⑤「身体の調査」、さらに、⑥「条件的観察」として遺伝・環境・生活史等の調査をあげ、それら心身の各側面の分析的把握の上に、「個性」の総合的、性質的理解をめざしていた。その個性調査の結果は、価値实现の方向として職業指導につながっていた。青木は言う。「職業指導は、教育の究竟として到らねばならぬところであつて、これによって漸く完全な価値实现の企てがもたらされる」⁸⁾と。かくして、個性教育は、「相互扶助的な社会の一分担者、即ち、一個の職業人」(『概説』p. 176)の育成に収斂していくのである。

このように青木の教育論にあつては、各人の「個性」に依拠し、「職業人」として最高の価値实现をめざす個性教育が、その中核に位置していた。そして、その個性教育(＝個性尊重の教育)の徹底のためには、同時に「個性に拠つて最高の価値生活の営まれる事を成功とし、恵みあり」と認める社会の建設が必要だとして「学校教育の個性化」とともに「社会の個性化の運動を起こさねばならぬ」と主張した。⁹⁾次章でみる特殊教育は、この「教育の個性化」「社会の個性化」という教育改造・社会改造の見地から、当時の学校教育の画一性を批判する中で必然性をもって浮上し、いわば、「学校教育の個性化」運動の中に位置づけられていたといえる。青木は言う。「従来の教育は、恰も各個人が一樣な身心の状態にあるかの様に個体個体には顧みることなく一樣な目的に向つて進ませようとして来たと云つても過言ではあるまい。最も著しくは智能の極めて低いものが、その学業に於て劣るの所以を以てあらゆる学校生活に虐遇されているが如き、或は智能優れたものにして尚他の普通児と同様な学習を継続しなければならぬ如き……各個人は、各その固有の姿に於て、価値实现をしなければならぬことを理解していない様に思われるのである。」¹⁰⁾

(傍点筆者) 青木において特殊教育が、個性教育の系に位置づくことは、彼の『初版本』→『増訂本』→『三訂本』の冒頭が「個人差」から始まっていることから理解されよう。こうしてみると大正デモクラシー期における劣等児・低能児教育振興との一貫した関わりは、自ら理想とする個性教育の理念を実現するという課題意識と強い動機に裏打ちされていたということができよう。

第2章 青木誠四郎の特殊教育観

青木の劣等児・低能児教育への関心は、『初版本』の中で「かつて私(は)1人の低能児を教へたことがある」(p.46)と述べているように、長野県師範学校を卒業(1914.3)して赴任した諏訪・高島小学校での苦い教育体験に起源をもち、以後青木の心理・教育研究の重要な一環を形成していった。以下、大正デモクラシー期に研究され深められていった特殊教育論の展開過程とその到達点を検討していこう。

この時期に展開された青木の特殊教育論には、特殊教育振興の必要性や目的に関する見解にみられるように一貫して変化しない共通の面と、逆に、その目的実現の方法に関する認識のように一定の変化・発展をとげる面の両面が確認できる。

まず、一貫して共通する基本的発想の枠組とは、第一に、社会防衛的見地から劣等児・低能児問題を、「社会問題」(=犯罪、売春、失業、貧困、不良少年等の問題)として、又、それと有機的に関係する「学校問題」(=学級での教授の障害となる存在→怠惰→欠席・放浪→不良化・犯罪へ)としてとらえ、その解決策として特殊教育の振興(必要性)を打ち出しているということである。第二は、人道的見地から、「彼らも生をこの世にうけたる以上、一個の社会人として幸福なる生活を享受すべき権利を有している」(『増訂本』pp.351-352)という、言わば、「生存権の尊重」¹¹⁾の問題としてとらえていることである。第三は、「国民能率の増進」、すなわち、社会的能率増進という社会効用の見地から、問題の真の解決は、特殊教育によって最終的に彼らを「一個の完き職業人」に育成して「低能として社会から除外されないで、社会の一員として立派に受け入れられる人」¹²⁾たらしめることにある、としていることである。

それゆえに青木の努力は、この目的を実現する方法をいかにより確かなものにしていくかという点にあったといえる。その方法レベルでの深化・発展を跡づけ、到達点を確認していく場合に注目すべきは、教育心理学者である青木は、常に劣等児・低能児の心理学的研究に立脚して教育(方法)論を展開していったということである。

そこで、青木の心理学研究上の立場がどのように変化していったかについて触れておく必要がある。青木が依拠するところの心理学研究の流れは、当時、その主流が、「連合心理学」から「形態心理学」(=ゲシュタルト心理学)へと移行・転換していく時代にあった。¹³⁾ わが国の心理学史に即して言えば、1925年の「形態心理学の導入」¹⁴⁾以後、それが優勢となっていくが、青木もその流れの中であって例外ではなかった。まさに、その1925年(後半)に、青木は、形態心理学を是として、それをわが方法的立場とするに至る。¹⁵⁾ その立場は、青木自身の整理にしたがえば、「児童研究の態度」=「子供の心の見方」を次のように変化させた。「これまでは、心の働きに於いて、まず要素を認めて、その集合の結果として一派生として一全体としての心の働きを考えようとした……即ち、心では要素が根本で全体は派生である。だから心理学は、この要素要素をしっかりと把まなくてはならないと説いた……併し、この新しい見方(=「形態心理学の見方」一筆者注)に於ては、心の働きの根本のものは全体的な、統一的な働きである。それを分析した結果、要素と名づけるようなものがみられるので、根本はどこまでもこの統一的な心の全体としての働きである。そこにこそ見らるべき、究めらるべきものがある。」¹⁶⁾

こうして形態心理学は、第一に、「従来の能力の集合、要素の合成とみられた心の働きを、全体の姿として見ることで……知能検査の問題に、子供の活動の周囲との関係に、新しい見方を教え」たと同時に、第二に、「従来しばしば量的に見られて来た心の働きを性質的に見ること……子供の個人的差異が、段階的なものではなく、性質的なものであることに就て教え」た。¹⁷⁾ (傍点筆者) 前章で検討した青木の個性教育論は、形態心理学の立場に移行して後に展開された主張に依拠して整理したものである。

このような形態心理学への移行による見方の変化は、当然、青木の劣等児・低能児の心理学研究に基づく教育論にも反映した。事実、青木自身、劣等児・低能児の精神的形態が、「程度的差異」(=段階的差異一筆者注)であるか、性質的差異であるかの差は、特殊教育の実際に対して、重大な関係を有している¹⁸⁾と指摘している。

この指摘に照して、大正デモクラシー期における青木の特殊教育(方法)観の形成過程をみる時、それは、1925年の形態心理学への移行を分岐点にして、大きく前期と後期に別けて考えることができよう。すなわち、前期は、「程度的差異観」(=連合心理学の研究結果)に立脚した特殊教育(方法)論の展開の時期であり、後期は、その批判の上に成立する「性質的差異観」(=形態心

理学の研究成果)に基づく特殊教育(方法)論の展開を志向した時期と把握することができる。

しかし、この前期から後期への移行は必ずしもはっきりしない不徹底さを残していた。すなわち、前期に属する『初版本』及び『増訂本』は、その「凡例」や引用文献から明らかなように連合心理学の立場に属するホリングワース、ゴダード、ウッドロー、ターマン、バートらの著書に大きく依拠したものであった。しかし、形態心理学への移行後6年にして改訂された『三訂本』は、前期を代表する『増訂本』と大差がなく、質的には何ら変化をとげていないという点にその不徹底さをみることができる。¹⁹⁾ 主著のレベルでは、そのような不徹底さを残しながらも、青木は、この後期に、形態心理学の見方に立った特殊教育(方法)論を探求していった。

例えば、①論文「個別性の認識と劣等児教育」²⁰⁾(以下、「1926年論文」と略記)②論文「特殊児童の精神的特質とその教育」²¹⁾(以下、「1928年論文」と略記)、さらに、③本研究が対象とする時期範囲を若干越えるが、大正デモクラシー期における青木の研究の到達点がコンパクトにまとめられている論文「低能児及び低能児教育」²²⁾(以下、「1933年論文」と略記)が、それである。ここでは、特殊教育(方法)論の前提となる劣等児・低能児の心理的特性のより本質的な把握をめざして、①彼らをもつ「全体的姿」としての「個別性」(1926年論文)→②精神的形態全体の構造上の性質的差異(1928年論文)→③知情意及び身体面に及ぶ「全体的な特異性」(1933年論文)の解明に重大な関心が払われていった。そのような心理把握の深化の過程で、従来の連合心理学(=段階的程度的差異観)に対して、次のような批判的見解とその克服の途が提起されていった。

第一に、智能テスト批判とそれにかわる智能テストを含めたより総合的な個性把握の方法の提起があげられる。すなわち、青木は言う。「私達は、智能査定法を児童に施して通例その児童の智能年齢が何歳何ヶ月であるとし、またこれを生活年齢で除して智能率が何十いくつであると云へば、すでに事はそこにつきて、ここにすでに児童の個別性は完全に認識され、理解されたかに考へる場合がすくなくない。けれども智能査定の結果得られて来た智能年齢なるものは、極めて意味内容の多岐であることを知らねばならぬ。……元来智能年齢は、種々なる査定問題の合格程度を数量によって表し、その総計を以てその人間の智能を表し得ないことは明らかで、「智能年齢又は、智能率の如き数量的表現による個別性の理解は極めて不完全であり、漠然たるものであり、ただ目安を得ると云ふ位に止るものであることを考へなくてはなら

ない。」(1926年論文p.17)それにかわる「個別性」の総合的、性質的理解の方法が、前章でふれた個性調査法であり、さらに、青木は、より完全な「個別性」認識のためには、「作文、絵画等複雑なる精神活動の総合的に現はれたものに於ける個別性の表現」(1926年論文p.18)の把握・理解が必要だとした。

第二は、特殊教育の方法・内容のあり方に関わる問題をめぐってである。すなわち、従来「程度的差異観」によって、「11歳にして智能年齢6歳と云はば、6歳の普通児と同様なるが如く考え」たり、「劣等児は、ただ数年低い学年の課業を課し、訓練を加へるを以て充分な満足すべき結果を得ることが出来る」といった見解がうみ出された。それに対して、「侏儒を子供と同一視するものがなきが如く、低能者をその智能年齢にあたる子供と同一視するものはない」(キェルペ&コフカ)という批判が出され、性質的な差異がある以上、彼らを単に「落第」させたり、「普通児に教ふところを簡単にし、低くし、繰返す」とか、「断片的に国定教科書の内容を無系統に教へる」とかいった対応をするのではなくて、もっと質的差異に応じた「特殊な教育方法の考慮」をしていくことが必要である、と主張した。(1928年論文より)

このように青木は、従来の智能テストによる個性の量的把握とそれに対応するいわゆる「水増し教育」とを批判したのである。では、青木は、劣等児・低能児がもつ個性の性質的差異(=「特異性」)をふまえた「特殊な教育方法」をどこまで深めていったのであろうか。

その点をまず、主著のレベルでみていくと、すでに述べているように、主著では、前期を代表する『増訂本』と後期を代表する『三訂本』とは、内容がほとんど全く同一で両著作の間に変化・発展を確認することはできない。いまその主著の「第四編 低能児並に劣等児の教育」で展開されている特殊教育観をまとめると表1のようになる。「水増し教育」にかわる「特殊な教育方法」の探求は、主著のレベルではなくて、前述の1928年論文と1933年論文においてその基本方向と原理が定式化されている。すなわち、1928年論文においては、インスキーブ(Inskip)の影響をうけながらも、「自らの考え」として、「訓練(=手工的訓練—筆者注)と体育を主とし、智育を第二とし、情意を重く見、手足の運動の練習を重く見て、知識を軽く見ると云ふ……教育方法」(p.38)、より簡単に言えば、3R(読・書・算)に代わる3H(手・情・健)を教育の基準にすること、を提起した。さらに、1933年論文では、その3Hに「習慣」を加えて、独自に4H(手・心情・習慣・健康)を教育の基準にすべきだと主張した。その具体的中身については詳

表1 『増訂本』 = 『三訂本』にみる特殊教育観

<p>特殊教育の原理 (目的・方法・内容)</p>	<p>(目的) 社会的負担の軽減という必要から適当なる職業の教育による自活し得る個人の育成。</p> <p>(方法) ①劣等児・低能児の心身の特質，とくに精神的特質に立脚して考えていくこと， ②将来成人した際の生活理想(幸福な生活)を予測して考えていくこと。</p> <p>(内容) 職業的訓練を第一とし，生活のためにする感官の練習，生活訓練，学科を第二とし，彼らの身体的養護のためにする体育等を重なる内容とし，さらに，音楽は，趣味として課すこと。</p>
<p>劣等児・低能児の判定法</p>	<p>智能検査法</p> <ul style="list-style-type: none"> ①個別的検査法(久保式大正十一年法，スタンフォード改訂法，1911年式 ビネー・シモン法) ②団体的智能検査法
<p>特殊教育の具体的内容</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 感官の練習—日常生活に必要な色彩の観念，形の観念，触覚の観念，音・嗅の観念を形成する。 2. 学科——日常生活に必要な基本的知識の獲得(簡単な読み，書き，計算) 3. 生活訓練——①日常生活における衛生的習慣の養成(正しき歯の磨き方，顔の洗ひ方， ↓ 姿勢，適当な食事の分量等) <p>職業訓練の基礎</p> <ul style="list-style-type: none"> ②意志的習慣の養成(規律，丁重，敏捷，努力等) ③本能的行為の習慣による統制 <ol style="list-style-type: none"> 4. 体操及音楽—①体操—身体の健康の増進(栄養，睡眠，外気生活)，意志訓練 ②音楽—娯楽として 5. 職業教育——「自活し得る個人」の育成 <ul style="list-style-type: none"> ①適切な職業の選択—農業，器械的な作業を主とする手工業，一般の単純な労働 (留意点)・有意的注意を長く，あるいは広く要する職業であってはならない ・聯想や推理を要する職業であってはならない ・各々の特殊な才能(得意な面)を考慮して選職すること ②実科教育(職業準備教育) <ul style="list-style-type: none"> 男子——農業，手工業(指物，機織，バスケットの製造等)の練習とその技術の習得 女子——洗濯，編物，裁縫，機織等の手工的作業の練習とその技術の習得
<p>教育組織</p>	<p>劣等児(智能指数70~90) —普通学校内の特別学級(促進学級)に於て営まれるべきもの</p> <p>低能児(智能指数70以下) —特別なる教育機関によって営まれるもの</p> <p>精神薄弱児</p> <ul style="list-style-type: none"> 軽愚(moron) ————— 智能指数41~70 痴愚(imbecil) ————— " 21~40 白痴(idiot) ————— " 0~20 被教化性なし(教育不可能)

細には展開されていないが、「学制的知識の軽視，実科教育の重視」（1933年論文）という特殊化の方向が前期以上に明確になり，強まっているといえる。

このように大正デモクラシー期に展開された青木の劣等児・低能児教育観は，その基礎である心理レベルにおいて程度的・段階的把握から性質的把握へと大きく転換し，その心理レベルの「性質的差異」，さらには，知情意・身体的全特異性に立脚した「特殊な教育方法」の確立を志向していたことがわかる。それは，また，「普通教育」の一環から切り離され，その性格，目的，内容を異とする特殊な教育（＝「特殊教育」）への移行（転換）を意味した。

後に，三木安正が，精神薄弱児研究の歴史的整理をすすめる中で，次のように述べている点は，青木の研究史上における位置を知る上で有益である。

「それ（＝智能検査法一筆者注）は，結局精神薄弱児の存在を明らかにし，その処遇に対しての問題を提起したものであって，教育乃至処遇の実際に当ってはさらにこのような量的見地から質的探求へ進まねばならぬのである。言ひ換へれば，人間のもつ諸機能から智能なるものを抽出して問題とした立場から人間生活そのものへ，また，智能なるものについて，これを量的に見た立場から，その特異性への把握に問題は移って来たと見られるのである。」²³⁾（傍点筆者）

三木が指摘する精神薄弱研究史上における「量的見地から質的探求へ」の移行，すなわち，「量的に見た立場から，その特異性への把握」への移行は，三木は明示していないが，わが国においては，1925年に形態心理学の立場に立った青木誠四郎によって成し遂げられたと言つてよからう。その方向づけは，また，ゲシュタルト心理学者のクルト・レヴィンが，「精神薄弱児の力学説」（『パーソナリティの力学説』所収 1935年）の中で，「精神薄弱はただ切り離された知能の欠陥ではなく，パーソナリティ全体に関係しているものである」²⁴⁾という見解を発表して「特殊教育」としての精神薄弱教育の展開にきわめて大きな影響を及ぼす以前の時期になされたものであった。その意味で，青木誠四郎は，三木安正が登場する（昭和10年代）以前にあって，わが国における「特殊教育」としての精神薄弱教育の成立（理論面において）に重要な役割を果たした人物であったと同時に，戦後に本格的に展開される職業指導中心の「特殊教育」としての精薄教育の原型を準備した人物でもあった，と位置づけることができる。

第3章 デモクラシーと特殊教育

—青木誠四郎の場合—

ところで，1920年代における劣等児・低能児教育の振興，すなわち，特別学級の隆盛の思潮の基盤は，当事者たちによって，「デモクラシー」と「文化主義」にあるとされている。その指摘の嚆矢は，阿部七五三吉と小野秀瑠（東京高師附小補助学級担任）の共著（実質的には小野の著書）『智能査定を主とする促進教育之研究』（培風館 1921年10月発行）にあると思われるが，京都の藤井高一郎²⁵⁾や大阪の島村保穂²⁶⁾においても，共通に確認することができる。

例えば，島村保穂は，「現代思潮と低能児教育」の關係を論じる中で，次のように述べている。

「戦後（＝第一次世界大戦後のこと一筆者注）の余沫を受けて最も深く吾人の脳裡に深い印象を与へたものは，『デモクラシー』と文化主義とであろう。而して，『デモクラシー』の真髓が奈辺にあるかは知らざるも，何人も肯定し得る概念は，公平の提唱である。然るに国民教育の施設は国民の為の教育であつて，国民たる以上何人と雖も厚薄ある筈はない。然るに現在の教育は，普通児中心の教育であつて低能児に頗る薄い。此の秋に當つて，『デモクラシー』の公平の提唱は，低能児教育の爲めには有力なる後援であつたのである。且又文化主義の提唱によって国家の要道は文化の発展にある。従つて国民は，積極的には自国の綜合的文化を創造し向上せしむると同時に，消極的には此の文化の破壊を防止せねばならぬと唱へられたのである。即ち，文化の破壊者に多くの低能児がある故に，之れを相当に教養して，之に備へなければならぬと云ふのである。此の両主義の提唱によって既に崩した我國の低能児教育を益々其の進展を促したのである。」²⁷⁾

（傍点筆者）

また，既に拙稿において明らかにしているように，東京市視学時代に東京市の特別学級（林町小）の開設（1920.7）に先鞭をつけ，その後文部省普通学務局四課＝社会教育課にあって特殊教育の振興に尽力した川本宇之介や，その川本を上司として支えた第四課長の乗杉嘉寿も「デモクラシー」を重要な理念的根拠にしていた。

このようにみえてくると，1920年代を中心とする大正デモクラシー期における特殊教育の発展を支える基盤が，「デモクラシー」を中心理念とする改造思潮にあったことが確認できる。しかしながら，さらに立ち入って問題にすべきは，その「デモクラシー」がどのようにとらえられていたのか，又，特殊教育において「デモクラ

シー」を実現するとは、どのような教育を意味し、追求することなのか、その点を明確にしていくことである。

では、大正デモクラシー期の文部省（学校衛生課→社会教育課→体育課）の劣等児・低能児教育振興策に重要な関わりをもち、一定の役割を果たしていった青木誠四郎においてデモクラシーと特殊教育との関係はどのようにとらえられていたのであろうか。

その点を解明していく手がかりの第一は、青木の劣等児・低能児教育研究の著書である『初版本』（1922年）→『増訂本』（1925年）→『三訂本』（1931年）が、すべてゴダードの論文「デモクラシーと智能の段階」の翻訳を附録としている事実であり、第二は、特別学級が全国的に普及していく1920年代の中頃（＝メンタルテスト全盛期）、「特別学級の設定が、デモクラシーに反する」²⁸⁾などの批判が出る状況の中で、青木がそれにどのような対応（反論）をしたか、その見解を検討することである。

まず、前者からみていくと、青木は、ゴダードの「デモクラシーと智能の段階」を「この方面の教育に対して最も有益な論文たることを信じて」（『初版本』の「凡例」より、以下すべての引用は『初版本』による）附録として訳出・紹介したという。では、青木が「最も有益な論文」と支持したゴダードの論文は、デモクラシーと特殊教育の関係をどのようにとらえているのであろうか。以下、ゴダードの見解をみていこう。

ゴダードは、まず、「デモクラシーとは云ふまでもなく、民本政治を云ふのであって、アリストクラシーと相対しているものであり」（p.430）り、又、「『デモクラシー』の本質的の点は、すべての市民が、自分は何を『ベスト』と考えるかと云ふことを発言する機会を均等にもっているということである」（p.431）とする。しかし、「人々（に）は、先天的に精神能力に段階があり、又、「人の知能の発達は、平均13歳である」という「如何ともすることのできない」事実を前にして、「果たして、完全なデモクラシーを行うことができるか否か」（p.430）、又、「完全に『デモクラシー』を行ふ統治者を選ぶことができるであろうか」（p.432）と問題提起し、自らは、「社会能率及社会統制の立場」（p.458）から、あるべき「デモクラシー」を探求する。すなわち、ゴダードは、「社会はただ自分に自己を防衛するのみならず、その最高の能率に達する必要な行動をとる権利がある」（p.457）という立場から、「社会問題の究極的の統制に対する総ての事業は、児童の時から始めなければならない」（p.441）として、学校入学時から知能検査によって知能発達の程度を決定し、「天才児童」「秀才児童」「平均児童」「劣等児童」「低能児童」の各段階に応じた教育処

遇と職業の選択を主張する。そこには、「知能の発達の程度が異なれば、その興味とするところも異なり、幸福ならしめる手段も亦異ならなくてはならない」（p.437）、「各能力はその成功と幸福とのために、その特有の生活を要求している」（p.438）という認識が働いている。また、そうすることによって、「勢力の冗費を省き、人間の能率の総量」（p.453）を向上させようというのである。かくして、ゴダードは、次のように結論する。

「最高の自由と、最高の幸福とは、すべての個人が、適当に他の人々と調整された場合に達せられるものである。……この調整には、種々の要素が加はるけれども、その最も根本的な要素は、知能の段階ということである。……完全なデモクラシーは、この知能の段階についての完全な知識と、これに基いた社会の組織とのできた時、はじめて実現されるものである。」（p.466）

このように遺伝論者として著名なゴダードは、遺伝的（先天的）に決定されている「知能の段階」に基づいて教育し、かつその「知能の段階」に応じた職業の選択によって、各人が、職業人としてその各々の「人間の能率」を最大限に発揮しうる社会組織の完成を、「完全なデモクラシー」の実現と考えていた。この「能率主義」とでも言うべき考え方は、今日的に言えば、「能力主義」そのものであり、「能力主義」による教育改造・社会改造を主張したものであった。このような発想に対して、青木は、基本的に賛意をよせていたものと解される。

では、次に、国内において、特別学級がデモクラシー（平等）に反するという批判が出る中で、それに対して青木は、どのように反論したのであろうか。そこで、まず、その批判者の声、すなわち、「優劣学級制反対論」の声を聞こう。

「近頃自分は、教育者が人を視るに余りに皮相的機械的であることを憾むこと甚だ切なるものがある。人は、単なる物質ではない。又、動植物とも大いに違ふ所があるから、人形の製作や動植物の飼育栽培に成功したとて、人間の教育がそれ等と同一筆法で行くべき筈のものでない。実に人間は靈妙不可思議なる精神を有つ一つの活物である。……優等組に編成された者は或はよいかも知れぬと思ふが、不幸にして劣等組に編成された児童は自分たちは頭が悪いのだといふ觀念が、強い自己暗示となり、其結果意識的にか、無意識にか、自己信頼の念を失ひ、遂に自己一生の運命を否定するに至りはしないか。また、教師側から見ると、これは劣等組であるといふ考へから、不知不識い暗示を常に与へる事は必然である。夫が為に劣等生を救済する

所か益々劣等生たらしめ学習態度をして愈々悪化せしめねば幸である。更に、優等児が劣等児を見、劣等生が優等生を見る時の感情上の問題は如何。この辺に人間教育の重点がありはせぬか。かかる編成法が師範附属などに於て行はれ、能力別だなどと言っているのを私は深く悲しまざるを得ない。形なき或るもの力それを無視した教育は罪悪である。」²⁹⁾

当時、文部省社会教育課の特殊教育調査嘱託としてその振興にとりこんでいた青木は、この批判(反対論)を目敏く見出し、前述の1926年論文の中で、それを「能力不平等の認識」をめぐる「二つの考え方」の一方の代表として重要視し、もう一方の次のような与謝野晶子の考え方、すなわち、「人間の素質の不平等は或程度以上どうにもならないであろう。唯だその不平等を徹底して識別することによって初めて同じ世界に生きつつ公平な生活に安住される時代が来るのではなからうか」³⁰⁾という主張、と対比した。

青木の整理によれば、前者の反対論者の考え方は、「子供の能力の不平等に対して、これに特別な教育方法を講ずるために考察せられた能力別学級編成の不可なることを主張」したもので、それは、結局、「不平等なる能力の認識をある意味に於て否定して、人は靈妙不可思議なる故にこれを平等に取扱はねばならぬ」とする主張であり、又、「能力の不平等に則して不画一の教育を施すことは人を冒瀆するもので」「特殊教育の如きは最も甚だしき過誤なりと論断する」主張である、とする。一方、後者の与謝野晶子の考え方は、「男女の能力不平等の認識に関するもので学童に関するものではない」としながらも、そこには、「人の能力は不平等なるが故に不平等なるものが真に認識されて、これに則したる境地に拠ることを平等の理想とし、安住の世界」であるとする主張であり、教育にひきつけて言えば、「不平等に則して個別的に、不画一に施すことこそ理想であり、特殊な教育こそまことに教育の方法としてとるべき道である」ことを示唆するものである、とする。

青木が整理した教育における平等についての二つの考え方は、さらに単純化して言えば、前者は、本来平等なもの(=この場合「靈妙不可思議なるもの」という人間の普遍性)を平等にあつかうことが真の平等であり、平等なものを不平等にあつかうことは不平等であるとする主張である。後者は、本来不平等なもの(=この場合「個別性」という人間の特殊性)を不平等にあつかうことが真の平等であって、逆に不平等なものを平等にあつかうことは、不平等(=悪平等)であるという主張である。「個別性の認識を原理とする特殊教育」(1926年論文

p.23)を主張する青木は、当然後者の立場に立つ。青木は、性差と個人の知能に代表される能力差とを同一の性格をもつもの、すなわち、社会的(人為的)差異ではなくて自然的(生来的、素質的)差異ととらえ、性差と同様、平等にあつかうことが悪平等をまねくととらえていた。そこには、輻輳説(=協合説)が一面においても生物学主義的人間把握をみてとることができるが、青木がそのように判断する背後には、既に見てきたように、実態として当時60~70人といわれる普通学級において、平等(画一的)な取り扱いをうけることは、彼らにとっては、「迫害」と「虐待」の道であり、ひいては、「幸福の代わりに犯罪と、無能と、失業と、売春とがまつ」³¹⁾道に進むことを意味するという認識があった。また、そのような判断の合理的根拠には、①本人の「生存権の尊重」(=本人の幸福)、②他の普通児童にとっての教育能率の向上(=普通児にとっての幸福)、③社会的防衛と社会的能率の増進(=社会の幸福と進歩)があると考えられる。さらに、その根底には、ゴダードのいう「知能の段階」(=程度的・段階的差異観に基づく個性の量的把握)を、「全体的な姿」としての「個別性」=「特異性」(=性質的差異観に基づく個性の質的把握)におきかえた上で、その「個性」に応じて、各人が、「職業人」として最高の価値を体現し、最大限の能率を發揮することが、「デモクラシー」のあるべき姿であるという考え方があったととらえることができる。このようにみえると、青木の特殊教育観の基底には、本章の冒頭でふれた人々と同様に、「デモクラシー」の理念が、あったといえよう。それらが、戦前の絶対主義的天皇制公教育体制の中で、総体として、どのような歴史的役割を果たしたのか、また、どのような可能性をはらんでいたのか、については今後の検討課題である。

おわりに

1920年代を中心とする大正デモクラシー期に、青木誠四郎が、特殊教育の振興によってめざしていたものは、社会問題としての劣等児・低能児問題の教育的解決であり、「デモクラシー」的解決であった。それは、既に1920年代前半に、社会教育課にあって乗杉や川本がめざしていたものとほぼ同様の性格をもつものであった。すなわち、青木は、①大正新教育の核心ともいえる個性尊重の教育理念を、序列化された個人差の最下位に位置する劣等児=学業不振児(IQ90~70)と低能児=精神薄弱児(IQ70以下)にまで敷衍・徹底させ(但し、IQ20以下の白痴は教育不可能として除外)、②その上で、質的差異という発達の限界性をもつ彼らの「個性」=

「特異性」に応じて、彼らを、「相互扶助的な社会の一分担者」である「職業人」として養成し、③そのもてる人間としての「能率」を最大限発揮して社会に参加させていくことで、問題は解決されると考えていた。それは、言いかえれば、第一次大戦後のわが国において、文部省社会教育課が、教育行政として意識的にとりくみ、1927年に「児童生徒ノ個性尊重及職業指導ニ関スル件」（文部省訓令第20号）を出すに至る職業指導運動³²⁾の考え方、すなわち、「民主主義の基調である個性中心主義、適材適所主義」³³⁾の考え方を、劣等児・低能児教育にまで徹底したものであった。その意味で、青木の問題解決の方向は、産業の合理化と産業能率の向上（増大）をめざす当時の独占＝帝国主義段階の日本資本主義の教育要求にこたえていくものであった。

その一方で、青木は、本稿で明らかにしたように、人道主義（ヒューマニズム）の立場から児童の人格・権利の尊重や特殊児童の「生存権の尊重」を主張したり、また、文部省の囑託でありながら国家主義的な上からの押しつけ教育に対しては批判的態度ないし「抵抗」の姿勢を有していた³⁴⁾。しかしながら、青木は、劣等児・低能児が将来ひきおこすであろう失業、貧困、犯罪、売春等の社会問題を、結局、彼らの「社会不適応」＝「社会生活への不適合」（1933年論文）の問題としてしかとらえることができなかった。そこには、それらの社会問題を生起させる国家・社会のしくみや矛盾、及びその矛盾の止揚についての社会科学的な認識が欠落していた。その帰結として、青木は、治安対策を本旨とする社会政策的で、社会適応主義的な職業指導によるきわめてプラグマチックな問題解決の理論とその実践化を展開することになった。しかし、1930年代以降のファッション化した天皇制公教育は、結局、以上のような意味における「デモクラシー」的解決をめざす劣等児・低能児教育の振興をさえも阻んでいった。その1930年以降の戦争とファシズムの時代（＝十五戦争の時代）を、青木誠四郎がどうぐりぬけ、戦後教育改革期（＝戦後民主主義形成期）に、文部行政官として、本稿で検討した大正デモクラシー期における特殊教育観を、どう継承・断絶・発展させていったのか、その点を解明していくことが、今後の研究の重要課題として筆者に残されている。

〈註〉

- 1) 安田浩氏の論文「大正デモクラシー」（『日本史を学ぶ 4 近代』有斐閣 1975年）によれば、「大正デモクラシー」という概念は、近年、研究の進展に伴ってますます曖昧多義になっているとされているが、少なく

とも「広義には、大正期を中心としたある時代区分を前提に、政治・社会・文化などの諸分野にあらわれた民主主義的傾向をさしている」とされる。その「諸分野」の中には、当然、教育（障害者教育）の分野も含まれる。筆者の目下の作業課題は、障害者教育の分野において、その「民主主義的傾向」というものが、どう存在し、いかなる性格（特質）をもっていたのかを、新たな事実の掘りおこしををすすめる中で、確認・検討することにある。

また、「大正デモクラシー期」の時期区分の規定について言えば、今日、民衆運動に視点をあてて、日露戦争後（1905年）から大正末年（1925年）までとする見解が有力であるが、政党内閣制を標識にして原敬内閣の成立（1918年）から1932年の五・一五事件までを大正デモクラシー期とする見解もあり、時期区分をめぐって必ずしも一致しているとはいえない研究状況にある。故に、時期を最大限にとれば、本稿でいう第一の隆盛期をも含むことになるが、筆者としては、障害者教育にとっての大正デモクラシー期とは、第一次世界大戦後から1930年代初頭までの時期、と考えている。というのは、政策側の特殊教育振興が本格化するのには、米騒動を分水嶺として、民衆のデモクラシー要求運動が、それまでの政治の領域（＝立憲主義・民本主義）から、それ以外の経済・社会・文化等の全生活領域にまで広がりをもつ時期においてである、と判断するからである。

- 2) 拙稿：大正デモクラシー期の文部省社会教育課と特殊教育 東京都立大学教育学研究室「教育科学研究」第5号 PP.49-65 1986年7月。本稿は、その続編である。川本についてのより立ち入った検討については、拙稿：大正デモクラシー期における川本宇之介の公民教育論と特殊教育（「教育科学研究」第4号 PP.13-22 1985年7月）を参照されたい。
- 3) 1919年6月、文部省普通学務局に学校衛生事務を所管とする第五課（課長・北豊吉）が設置された。1919年7月に東京帝国大学心理学科（選科生）を卒業した青木は、1920年頃からその囑託となっており、1921年6月に第五課が独立・昇格して文部大臣官房学校衛生課となって以後も（1922年頃まで）、ひき続き課内で、「精神薄弱者の監督養護」を分掌する「教授衛生掛」の囑託となって関係方面の調査研究に従事した。（『学校衛生』第1巻第3号 pp. 191-192 1921年9月参照）そして、青木は、この時期に、学校衛生（教授衛生）の見地から劣等児・低能児教育を調査し、その成果をふまえて、囑託としての提言をおこなっていった。

詳述できないが、例えば、論文「教授衛生上より見たる精神薄弱児童及び成績不良児童」(『学校衛生』第1巻第2号 1921年7月)では、「学校衛生の使命は、畢竟するに国民能率の増進にある」とし、その「国民能率の増進」の一環に特殊教育を位置づけ、当時のその方面における教育の不備を憂いて、「成績不良児童」のための「特別学級」や「精神薄弱児童」のための「特種の収容所」などの「特殊教育機関」を、学校衛生行政の課題として設置していくよう提言していた。

- 4) 学校衛生課は、1928年5月に体育課と改称されるが、1930年代の初頭に行政としてきわめて積極的に精神薄弱児の教育振興に乗り出す。例えば、計3回に及ぶ精神薄弱児童養護施設講習会の開催や1931年の特別学級全国調査がそれである。青木(当時東京帝国大学農学部農業教員養成所助教授)は、この時期は社会教育局の嘱託であって、直接には体育課と関わっていなかったが、第一回(1931年2月 於 東京)、第二回(1932年2月 於 東京)の講習会において、講師として「精神薄弱児の心理」を担当し、(但し、1933年2月開催の大阪での第三回について未確認)、さらに、第一回講習会の期間中に開催された研究協議会(1931. 2. 27~28)には、喜田正春と共同で、冒頭に「小学校に於ける精神薄弱児童の取扱に関する件」を協議題目として報告し、協議会のイニシアチブをとっていた。そのことは、さらに「教育時論」第1647号(1931. 3. 15発行)の「(時事)特殊教育の急進運動」(p. 39)において、次のように報じられていることからわかる。詳述できないが、それによれば、協議会での議論の結果を、「精神薄弱児童(教育)養護施設方案」と「精神薄弱児童養護施設に関する希望事項」とにまとめあげて文部当局に建議することを決定した「特別委員会」の委員長が青木であったということであり、さらに、青木は、三宅鉦一らとともに、全国の現場の教育実践家の組織化と相互交流をめざす「全国特殊教育联合会」の設置のために奔走していた、という。そのような組織化と交流は、青木においては、註2)の拙稿で明らかにしているように、既に社会教育課の特殊教育調査嘱託時代に志向されていたものであった。しかし、そのような体育課の振興策も、軍国主義化、ファッション化(=大正デモクラシーの終焉)が強まっていくきびしい情勢下であって、新たな気運をつくり出すまでには至らなかった。また、体育課の振興策も、青木の論文「低能児及び低能児教育」(岩波講座『教育科学』第20冊所収 1933年8月)の中で、次のように指摘される結果に終わった。「今日文部省に於て、

教授衛生の立場より、多少の注意を喚起しつつありと雖も、その思想の普及、実施には程遠きものありと言わなくてはならない。」(p.36)

- 5) 青木は、1946年3月より文部省図書監修官(教科書局調査課長)となり、『新教育指針』の作成に関与したといわれる。さらに、1947~1949年には、文部事務官(教材研究課長)となり、その間に『学習指導要領 一般編(試案)』(1947年3月刊行)を執筆するなど、主に教育課程行政の面で戦後教育改革期に重要な役割を果たす。そういう中において、『精神薄弱児及中間児童』(文芸社 全219頁 1948年12月)を執筆・刊行していることは、戦後教育改革の理念と精神薄弱教育との関係が、どのように認識されているかを知る上で重要な検討課題となろう。
- 6) 主な先行研究には、次のものがある。①玉村公二彦：青木誠四郎の教育評価論の検討(京都大学教育学部教育指導・教育課程研究室『共同研究報告論文集 教育評価の基礎的研究』所収) pp.67-75 1985年8月
②清水寛・戸崎敬子：第2次大戦前における「特別学級」の実態〔I〕—先行関連研究の整理と文部省の大正期における調査報告の検討—「埼玉大学紀要 教育学部教育科学」第34巻 pp.27-67 1986年1月
後者の中で、清水氏は、「大正期から戦後初期の『精神薄弱』研究や『特殊教育』の動向・特質を明らかにしていくためにも、今後、“青木誠四郎”研究は、不可欠な課題となろう」(p.65)と述べている。
- 7) 児童保護当面の問題「社会と教化」第2巻第7号 p.26-29 1922年7月
- 8) 職業指導の性質及其方法「農業教育」第315号 p.7 1927年11月
- 9) 個性尊重「社会教育」第5巻第2号 p.17 1928年2月
- 10) 個性調査法(一)「農業教育」第317号 p.4 1928年1月
- 11) 精神欠陥児の保護について「法律時報」第2巻第8号 p.176 1930年11月
- 12) 前掲註11) p.177
- 13) 伊藤隆二『精神薄弱児の心理学』(日本文化科学社) pp.11-15 1964年
- 14) 松本亦太郎：日本に於ける心理学の発達(岩波講座『教育科学』第1冊所収) pp.40-41 1931年10月。その中で、松本は、次のように述べている。「大正14年の暑中休暇を利用し私は形態心理学に就て多少の文献を模索し、秋東京帝国大学の心理学会に於いて形態心理学の梗概を講演し批評を試みた。同年の3月より久保

- 良英氏は、『心理研究』に形態心理学序説を連載した。
(中略) 我国に於ける形態心理学的見地からの研究が『心理学研究』や『教育心理研究』に稍多く掲載され始めたのは、昭和2年頃からである。」(p.40)
- 15) そのことを示すのが、論文「児童生活理解の方法的立場について」(久保良英主幹・青木誠四郎編『幼児之研究』第一輯 所収 中文館 1925年10月)である。
- 16) 最近心理学と児童研究(日本両親再教育協会編『子供研究講座』第三巻所収) 先進社 p.328 1931年11月
- 17) 前掲註16) p.337
- 18) 青木著『特殊児童の精神的特質とその教育』(社会教育叢書第20輯) p.4 1928年5月
- 19) それは、『三訂本』の「序」に述べられているように、『増訂本』以後、この方面の研究が、「他の研究と俗務とのために思ふに委せず」進まなかったという事情にもよろう。
- 20) 「教育問題研究」第79号 pp.5-26 1926年10月
- 21) 前掲註18) 参照
- 22) 岩波講座『教育科学』第20冊所収 1933年8月
- 23) 三木安正：精神薄弱(『現代心理学 第11巻 教育心理学Ⅱ』所収) 河出書房 p.331 1942年
- 24) 三木安正：レヴィン(精神薄弱問題史研究会編『人物でつづる精神薄弱教育史』所収) 日本文化科学社 pp.114-115 1980年
- 25) 京都市における1923年度からの特別学級の開設に、斎藤千栄治とともに重要な役割を果たした人物。特別学級開設に先立って彼がおこなった調査結果である『京都市に於ける特殊児童調』(京都市社会課叢書第二編, 1922年)の「緒言」の中で、「デモクラシー」と「文化主義」の影響を認めている。
- 26) 1920年に大阪市児童相談所に附設された精薄児の学園を、土屋兵次とともに担任し、また、1923年度から市内に本格的に開設された特別学級にあっては、その中心的存在であった中大江東尋常小(校長・田村肇)の特別学級担任であった。1925年には、島村塾を開設する。
- 27) 島村保穂：所謂低能児学級の経営に就いて「児童研究」第26巻第12号 p.490 1923年8月
- 28) 久保良英：河合寿三郎著『劣等児・低能児の心理と其の教育の実際』(1926年9月発行)への「序」より。
- 29) 渡辺生：優劣学級制反対論「教育論叢」第16巻第1号 p.154 1926年7月
- 30) 与謝野晶子：(巻頭文) 不平等の平等「婦人公論」第11年8月号 p.1 1926年8月
- 31) 前掲註11) p.177
- 32) 青木は、訓令の主旨を徹底すべく発足した大日本職業指導協会の研究部の委員であった。ちなみに、川本宇之介は、同協会の理事・事業部長であった。「職業指導」創刊号 p.171 1928年1月より) 詳述できないが、両者とも、わが国の職業指導運動の成立・発展に深い関わりをもっていた。
- 33) 増田幸一は、戦後に復刊した「職業指導」第19巻第1号(1946年1月)の巻頭論文の中で、次のように述べている。「民主主義の基調である個性中心主義、適材適所主義に立脚せる職業指導は、かつて大正の末期から昭和の初頭にかけて、わが国において盛に行なわれたものなのである」(日本職業指導協会『日本職業指導(進路指導)発達史—日本職業指導協会活動(後期)を中心として—』p.2より重引, 1977年)
- 34) 例えば、青木は、文部省普通学務局発行(1927年)の『全国特殊教育状況』(社会教育叢書第15輯)の中で、劣等児の教科教材の取扱いにおいて「現行の小学校令による教科をそのまま……踏襲せざる事は違法の如くあるけれども深く考ふれば必ずしもそうでない」(p.49~50)と述べたり、本稿でもふれた1928年論文(=社会教育叢書第20輯)においても、劣等児・低能児教育においては、国定教科書に拘束されない教育上の考慮が必要であることを主張していた。また、青木は、『道徳性の発達と教育』(朝倉書店 1953年)の「序」の中で、同じ松本出身で長野県師範学校を同期に卒業した「亡き旧友」すなわち、川井清一郎(1894~1930)が、「当局の忌諱にふれて休職の憂き目にあった」いわゆる川井訓導事件(1924年9月)を契機に、「当時行われた道徳教育への一つの抵抗」として、児童の道徳性の発達と教育の関係に関する研究にとりくんだと述べている。

〈付 記〉

本稿は、日本教育学会第45回大会(1986年8月 於・鳴門教育大学)において配布した発表資料を修正加筆してまとめたものである。なお、紙数の関係もあって、発表資料の〈付録1〉「青木誠四郎略年譜・主要著書目録」及び〈付録2〉「青木誠四郎文献目録(1917~1932)」は割愛した。さらに充実させ、完成度を高めて他日発表していきたい。発表当日、筆者の報告に対し多くの方々から質問・意見をいただいた。ここに記して感謝します。