

日本における心身障害者体育の史的研究
(第12報)——昭和40年代後期から同50年
代にかけての精神薄弱体育について——

北 野 与 一

A Historical Study of Physical Education for the
Handicapped in Japan (XII)
——On Physical Education for the Mentally Retarded
Children, 1970~'84——

Yoichi Kitano

I はじめに

わが国の精神薄弱体育の発展を史的に明らかにしようとして、既に「日本における心身障害者体育の史的研究(第8~11報)」(北陸大学紀要 第7~9号, 北陸体育学会紀要 第22号)を報告したが、本稿はそれらに続く報告である。

周知のように、わが国の精神薄弱教育界には、戦後二つの大きな論争が生起している。その一つは、昭和30年代半ば頃における「教科か領域か」の戦後初の教育課程編成に係わる論争である。他の一つは、昭和40年代半ば頃から顕現化し始めた対象児童・生徒における障害の重度・重複化に伴う「社会適応論・社会自立論が発達保障論・全面発達論か」の教育理念に係わる論争である。本稿では、昭和40年代半ばからの精神薄弱体育、特にその学校体育に視点を当て、後者の問題やその影響についても触れながら、その変容の実態を概観するものである。

II 研究目的

昭和40年代半ばから同50年代にかけての精神薄弱教育における変容と、それに伴う体育教育の変容に関して、その一端を明らかにする。

III 研究方法

精神薄弱教育史, 精神薄弱教育関係著書・学会誌・専門誌, 体育関係著書・学会誌・専門誌,

学習指導要領及び国立特殊教育総合研究所（編）『特殊教育諸学校・教育研究所等における研究課題等の調査報告』などを主なる史・資料として検討する。

IV 結果と考察

1. 教育事情の変容

(1) 新事情の生起

全日本特殊教育研究連盟（編）の『日本の精神薄弱教育』（第4～6巻、日本文化科学社、昭54）には、戦後30年間にわたる各都道府県における精神薄弱教育の実践史が報告されている。その報告によれば、地域的に時期的違いが若干見られるが、昭和40年代（以下、年号を省略する）以降、わが国の精神薄弱教育は、従来の「充実期」⁽¹⁾あるいは「伸長期」⁽²⁾といわれた時代から「転換期」⁽³⁾、あるいは「問い直し」⁽⁴⁾の時期や「足ぶみ時代」⁽⁵⁾へと移行している。

この転換、あるいは問い直しを余儀なくさせた主要な原因は、特殊学級や養護学校の増設と義務教育化に係わる重度・重複障害児童・生徒の就学増加によるものであった。重度・重複化傾向の顕現時期は、東京都⁽⁶⁾や大阪府⁽⁷⁾のように40年前後から顕現し始めた地域もあるが、概して45年前後であった。この時期の就学児童の変容について松原隆三は、「養護学校校長会による昭和35年度の実態調査によれば、大体IQを参考にすれば、50～60がほとんどであった。それが昭和45年度になると、30～50程度の者が70パーセントを占めるようになった、さらに、最近では、測定不能、測定困難という児童が非常に増加しており、特に小学部の低学年、中学年はほとんど重度に該当するといわれているほどである。」⁽⁸⁾と報告している。

この変容状況は、文部省の障害教育施策の推進とも深く関わっていた。34年12月の中央教育審議会の「特殊教育の充実振興についての答申」⁽⁹⁾に基づいて文部省は、特殊学級（精神薄弱教育）の設置に力を入れ、36年度から5年計画をもって市及び人口3万人以上5万人未満の町村が小学校2学級、中学校2学級、人口5万人ごとに一定数の特殊学級の設置を計画的に推進した。⁽¹⁰⁾一方、31年6月に「公立養護学校整備特別措置法」が成立し、養護学校は他の公立義務教育諸学校と同様に国の財政的援助が受けられるようになり、従来法令上未解決な課題であった養護学校における就学義務と養護学校の設置義務の発動が、48年11月20日付の政令第339号によって54年4月1日と確定する。⁽¹¹⁾その結果、以下に掲げたように、特殊学級の設置は順調に進み、ほぼ全県にわたることとなり、養護学校もまた54年の義務制に向かって設置が計画的に促進されたのである。

この特殊学級増加傾向のなかで、精神薄弱教育では、それとは逆に児童・生徒数の減少傾向が全国的に45年度前後から顕現化し始め、50年度以降には学級減や学級増の停滞が現われる。^{(13) (14)}その間、「養護学校すらも対象としない重度・重複障害児」が、特殊学級や養護学校に就学するようになる。^{(15) (16)}こうした教育情勢下で特殊学級と養護学校の対象児童・生徒の問題、⁽¹⁷⁾学級編制や教職員の定数問題なども、40年代に入ってから急激に整備・改善されていく。「特殊教育の基本的施策のあり方について」（44年3月）や「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」（50年3月）の検討、あるいは学習指導要領の改訂（45年度版、54年度版）も示すように、教育施設の増加、対象児童・生徒の拡大は、精神薄弱教育の見直しや問い直しを余儀なくさせたのである。体育教育も、この転換の過程、換言すれば、上記の拡充が進展する過程

特殊学級数(児童・生徒数)及び養護学校教(児童・生徒数)の推移 国・公・私立計

区分	特殊学級(精神薄弱教育以外も含む)						養護学校(精神薄弱教育)	
	学級数			児童・生徒数			学校数	児童・生徒数
	小学校	中学校	合計	小学校	中学校	合計		
年度	学級	年度	年度	人	人	人	校	校
31	1,004	314	1,318	19,765	4,559	24,324	2	不明
32	1,037	397	1,434	17,314	5,755	23,069	7(1)	690
33	1,253	538	1,791	18,621	6,670	25,291	8(1)	866
34	1,529	714	2,243	20,256	8,399	28,655	14	1,264
35	2,029	908	2,937	24,406	10,430	34,836	17(1)	1,676
36	2,555	1,112	3,667	28,546	12,890	41,436	23(2)	2,437
37	3,203	1,374	4,577	34,339	15,885	50,224	28(2)	3,013
38	3,920	1,793	5,713	39,687	19,601	59,288	34(2)	3,350
39	4,667	2,367	7,034	45,848	24,719	70,567	42(2)	4,026
40	5,485	3,044	8,529	51,450	30,221	81,671	55(3)	4,923
41	6,429	3,838	10,267	58,206	37,238	95,444	63(2)	5,892
42	7,298	4,562	11,860	63,553	42,885	106,438	68(4)	6,617
43	8,067	5,222	13,289	38,749	48,245	116,994	72(5)	7,008
44	8,720	5,807	14,527	71,305	51,611	122,916	79(10)	7,914
45	9,290	6,250	15,540	72,676	52,971	125,647	83(13)	8,584
46	9,825	6,587	16,412	74,028	53,559	127,587	97(14)	9,874
47	10,562	6,768	17,330	77,603	52,663	130,266	107(15)	11,524
48	11,706	7,002	18,708	81,652	52,081	133,733	135(19)	14,650
49	12,550	7,133	19,683	82,882	49,823	132,705	163(24)	17,055
50	13,313	7,260	20,573	84,204	48,165	132,369	180(21)	19,081
51	13,786	7,223	21,009	84,496	46,444	130,940	180(21)	21,449
52	14,129	7,296	21,325	83,737	45,223	128,960	220(23)	23,768
53	14,353	7,155	21,508	82,126	42,949	125,075	264(18)	27,353
54	14,083	6,782	20,865	77,131	38,580	115,711	338(62)	40,422
55	14,336	6,725	21,061	76,398	36,802	113,200	355(59)	43,891
56	14,622	6,689	21,311	75,961	35,394	111,355	365(63)	46,755
57	14,882	6,723	21,605	75,630	34,938	110,568	371(60)	48,379
58	15,095	6,759	21,854	74,546	34,205	108,751	380(57)	48,853

- (注) 1. ()内は分校数であり、外数である。
 2. 昭和47年度以前のデータには沖縄県分を含まない。
 3. 各年度5月1日現在

で直接・間接に多くの影響を受けることとなる。

(2) 教育目標論の対立

① 社会適応論・社会自立論

戦後いち早く開設された東京都品川区立大崎中学校特殊学級を中心にして、精神薄弱児童・生徒像が「自立的な生活力を身につけ、社会生活に適応できる人間⁽¹⁸⁾」としてとらえられ、生活主義教育が追求され展開されていく。その後、社会適応・社会自立を目指した生活主義教育思潮が、わが国の精神薄弱教育の本流を占めるに至る。

35年11月の「学習指導要領作成委員会研究討議資料——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」のなかで、「精神薄弱者の教育の目標は及ぶかぎり社会へ参加し自立的な生活を営めるようにすることにある⁽¹⁹⁾」と、社会自立が強調された。この趣旨は、38年3月通達された『養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編』にも継承さ

れ、この教育の目標が「その能力に応ずる知識・技能を授けるとともに、その社会的適応性を助長するような具体的で総合的な指導を行ない、もって生活の自立をねらいとした人格の形成に努める」ものとされた。

45年10月教育課程審議会から文部大臣に出された「盲学校、聾学校および養護学校の教育課程の改善について」の答申のなかで、精神薄弱教育のねらいが、「可能な限り能力を伸ばし、身辺自立の習慣を身につけ、社会的適応性を助長して、社会に参加していくための知識、技能および態度を養うこと」と示され、前記の学習指導要領が46年3月に改訂される。この要領でも、先に述べた前要領の趣旨が継承された。

48年に義務制実施の予告政令が出され、養護学校数の飛躍的な増加と対象児童・生徒の重度・重複化の傾向はいっそう強まり、50年3月には、特殊教育に関する調査研究会による「重度・重複障害児に対する学校教育の在り方について」の報告がなされる。この報告で、「その者の障害がいかに重度であり重複している場合であろうとも、もとより教育基本法に掲げる目的の達成を目指して行われるべきもの」であることが確認され、「個々の者の心身の状況を出発点としてこれに対応した教育を行う」必要性が指摘される。障害の重度・重複化と小学校・中学校学習指導要領の改訂（52年）に対応して、54年7月第2次の改訂が行なわれる。この改訂では、『盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領』として一本化され、精神薄弱教育に関する独自の目標は規定されなかった。しかし、53年10月の教育課程審議会の「盲学校、聾学校及び養護学校の小学部・中学部及び高等部の教育課程の改善について」の答申によれば、その改善の基本方針の一つに「社会自立を目指した職業に係る教育の充実を図ること」が挙げられていた。また改訂要領の「生活」科における目標も第一次改訂要領と同一目標を挙げていることから、要領のなかで独自の目標は規定されなかったが、この教育の目標とする社会適応・社会自立の理念はなお生き続けていたものと考えられる。

② 発達保障論・全面発達論

対象児童・生徒の障害の重度・重複化傾向が逐年強まっていく過程で従来の社会適応論・社会自立論の反省から、発達保障論・全面発達論が一部で唱えられる。すなわち、従来の理念は「重症児に適用しがたいことが認識され（中略）障害の軽重にかかわらず適用できる普遍的な発達観や目標論が求められ」、両論についての激しい論議が交わされていく。

30年代半ば頃から40年代初期にかけて、小宮山俊や糸賀一雄らにより「一般性・連続性強調論」や「自己実現論」が提起され、従来の教育理念に対する批判や反省がなされる。42年8月、「障害者の権利を守り、その発達を正しく保障するために、理論と実践を統一的にとらえた自主的・民主的研究運動を発展させる」目的を掲げた全国障害者問題研究が発足する。また翌年の日本教育学会（第27回大会）には、課題研究として「障害児の教育を受ける権利」が設定され、「全面発達論、普通教育論」などについての活発な論議がなされる。障害者の権利保障に関する思潮の高まりは、わが国独自のものではなく、第4回国際精神薄弱者援護連盟世界会議（43年）における精神薄弱者の権利宣言（A Declaration of General Special Right of the Mentally Retarded）も示すように、世界的な傾向であった。わが国の場合、アメリカやソビエトの精神薄弱教育の影響を強く受け、この教育の転換を迫る波が広がり増し、しかも深化していった。

次に、発達保障論・全面発達論についての主要な考え方を若干掲げてみよう。

糸賀は、「私たちとこの人たちは実はちっとも変わらない。(中略) 発達ということを『人間になる』というふうにとらえますと、どの子どもどの子ども全部発達していくわけです。」と、人間になる過程を発達ととらえた。また飯野は、「たとえどんなに重い障害をもった子どもでも重複した障害をもった子どもでも遅々たる歩みではあっても、毎日毎日のわずかな進歩が積み重なって、限りなく成長し、発達していく⁶³⁾ものであると、従来の発達限界説を否定した。さらにまた、田中昌人は、「教育の内容は全面発達を保障するものでなければならない(中略) 障害児を典型的に考え、発達における機能別の一方向的・連続的・適応重視という差別的な管理への発達観を変革し、発達のみにて人間としての共通機制を把握し、統一的・全面的・質的変革を重視した科学的発達観に立つ教育の実現をめざす。(中略) 発達の単位をきりはなされた個人を単位としてのみることを改める。そして、子どもの個人の系からとしては発達の質的転換期との関係で吟味された発達の等質・同質・異質な集団構成を保障する。(後略)」と述べ、従来の発達観を否定し、基本的人権を保障するという思想的基盤に立っての全面発達論を主唱した。金田利子もまた、「人はみな、ヒトから『人間』へと成長する過程のなかで自己と外界との関係を変革します。外界へのとりくみの新しいしかたを獲得します。これが発達のいとなみです。(中略) 発達とは、ひとり個人の発達ではなく関係の発達である」ととらえ、「発達のすじみちの共通性」と発達の「無限性」を主張した。

以上のような発達保障論・全面発達論は、提唱され始めた当初からこの教育界に全面的に受け入れられたわけではない。こうした教育理念に対して、三木安正や杉田裕らの厳しい批判と反論があった。例えば、飯野らの考え方に対して、三木は次のように反論した。⁶⁴⁾

子どもも精神薄弱児の知能の働きと正常児の知能の働きとを比べてみると、質的な違いがあるといっているのであるが、量的にみれば限界があり、質的にみれば限界がないというようにいえることはどうかと思うし、ミクロの世界においてみれば「かぎりなく細かで豊かな変化がつけられる」ということはたしかにそうであろうけれど、それで無限の教育の可能性があるといえるのであろうか(中略) ミクロの世界での微小な変化、一年に一センチメートル進むというようなものを「無限の可能性がある」ということは、普通の言葉の使い方としては理解しがたい。(中略) 「すべての子ども、すべての人間の発達の無限の可能性」などという表現は、誇大広告の文面のようにとられる。そしてそのあとに続く「全面発達論」は、精神薄弱児を対象にして構築された理論ではなく、一般の教育の理論を借りてきたものであり、さらに政治的実践と結びつかなければ意味のないものというように展開されていく。(中略) 社会的適応ということも、こうしたことを基礎にしたものと考えれば、適応性の高い子どもの方が望ましいことは当然で、社会的適応とは搾取的体制の中にはめこむことであるというような言い方は、きわめて歪曲した考え方であると思う。

続いて、杉田もまた、次のように批判をしている。⁶⁵⁾

精神薄弱児の教育が、その社会的自立と自己実現を指向していることは言うまでもない。(中略) 精神薄弱児の社会的自立は、具体的な生活を確実にし、その属する社会での社会的存在としての社会化が強調されるものである。このため、まず、基本的な生活習慣の確立、その属する社会への適応がとりあげられるのは当然であろう。(中略) 能力の低い人、障害をもつ人たちの教育を、低賃金で易々として働く人たちに型はめにして差別に甘んずる人間をつくるものと考え、むしろこれらの解放を特殊教育の眼目として主張する人たちもある。たしかに、ひとつの必然的な姿としてある型を前提し、適応べった

り主義のやり方は批判されるべきであろう。しかし、ロビンソン・クルーソー的人間に対し、具体的な生活建設をもたない観念的な俊寛的な型は、もともと精薄児の最も不得手なことであり、彼らの生存の基底を自らくずしてゆくものである。生活者としての具体的、意欲的なものは確実に積み上げてゆくようにしたい。

こうした両論の対立のなかで、全面発達論的発達観に立つ目標論は、50年代に入って漸次現場に浸透していった。

現場の状況を全国的観点でとらえることは至難であるが、その一端を概観できるものとして国立特殊教育総合研究所の『特殊教育諸学校・教育研究所等における研究課題等の調査報告』がある。同報告の50年度以降における研究課題を全面発達論（以下、発達論と略す）的立場で検討したとき⁽³⁸⁾、発達論的観点に立つ課題が急増し、特に50年度後半にその傾向が顕著となり、しかもその内容に若干の変化も現われる。すなわち、当初の発達論で主唱された「無限の可能性」から一步後退した「発達実態に即し、可能な限り最大限の発達を図る」という即応・促進の教育理念が、重度・重複児童・生徒対象に唱えられるようになった。

一方、社会自立論（以下、自立論と略す）的立場に立つ研究課題も少なくはなく、決して発達論に押されて消滅してしまっただけではなかった。しかし、現場では、この立場においても、対象児童・生徒を中・軽度障害に考えようとする傾向が強くなっていた。^{(40) (41)}つまり、重度・重複障害は発達論的立場で、また中・軽度障害は自立論的立場で構築しようとする姿勢が強まったように思われる。

また50年代には、両論の融合、あるいは連合された課題さえも登場し、注目された。⁽⁴²⁾

以上、現場の研究課題を中心に、自立論と発達論を概観したが、精神薄弱教育にこの発達論が登場した主要な契機は、先にも述べたように対象児童・生徒の障害の重度・重複化の強まりであり、その登場は、従来の自立論に反省を加え、重度・重複児教育の目標設定に新しい方向を示唆したものとして注目すべきことであった。今後、この両論がさらに対立を深めていくのか、あるいは上記の傾向で定着していくのかなど、その動向に強い関心が寄せられている。

(3) 学習指導要領の改訂とその特徴

46年3月改訂された45年度版学習指導要領は、小学部が46年4月1日から、中学部が47年4月1日から施行された。またこの要領は、54年7月再び改訂された。この54年度版学習指導要領は、55年4月1日から各学部がそれぞれ学年進行をもって実施に移され、現在に至っている。以下、『養護学校（精神薄弱教育）学習指導要領解説』⁽⁴³⁾及び『特殊教育諸学校学習指導要領解説—養護学校（精神薄弱教育）編—』⁽⁴⁴⁾を参考に、それぞれの特徴を検討することにした。

① 45年版学習指導要領の特徴

この改訂版の特徴には、以下に掲げたようないくつかの特徴が見られたが、最も注目すべきことは、生活科と養護・訓練領域の新設にあったといえるだろう。

ア. 37年度版学習指導要領の教育目標を精選し、この教育独自の目標にまとめた。すなわち、旧要領の一般目標8項目及び具体目標27項目を小学部5項目、中学部2項目とした。

イ. 「日常生活習慣を確立し、集団生活への参加に必要な態度や技能を身につけ、社会や自然のしくみやはたらきなどについて理解をもたせ、社会自立のための基礎的能力と態度を養う。」を目標とした生活科が、小学部に新設された。

ウ. 37年度版学習指導要領では、教科内容が小学部3段階、中学部一括の4段階に分けられていたが、改訂版では、小学部と中学部の2段階に分けられた。

エ. 養護・訓練が、領域の一つとして新設された。この養護・訓練は、精神薄弱教育養護学校以外の特殊教育諸学校に従来から設けられていた領域であった。改訂後、先に掲げた生活科とともにその在り方に関する活発な研究が行なわれる。

オ. 従来統合できる領域は各教科、特別活動、学校行事と規定されていたが、改訂により道徳が加えられた。

カ. 学習指導要領を捕完するものとして、『養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領資料』が作成された。この資料は、教育課程を編成する際、各教科に具体的な内容を提供した。

② 54年度版学習指導要領の特徴

この学習指導要領の改訂は、小学校、中学校及び高等学校における学習指導要領の改訂方針に基づいて行なわれたものである。従ってその内容は、一般の教育における教育課程改善のねらいを達成し、しかも障害児童・生徒の教育的特性をも考慮したものとなっていた。精神薄弱教育に関する改訂の特徴をまとめると、概略以下のようである。

ア. 前要領の独自の目標が、特殊教育諸学校共通の目標に改められた。

イ. 道徳教育及び体育教育が、より重視されるようになった。

ウ. 小学部高学年及び中学部における各学年の総授業時数が、10%削減された。

エ. 訪問教育における教育課程編成についての特例が設けられた。各教科及び各領域の目標や内容の一部、または各教科にかえて養護・訓練を主として指導ができることとなった。

オ. 小学校及び中学校との交流教育を促進するための配慮がなされた。

カ. 児童福祉施設及び医療機関との連携を密にするための配慮がなされた。

キ. 各教科の目標及び内容は、中度・重度の児童・生徒を対象としたものとなり、各学部それぞれ全学年総括したものとなった。また「指導計画の作成と内容の取扱い」が精選された。なお各教科の具体的な内容が、小学部から高等部にわたる5段階形式に改められた。すなわち、従来の学年段階別が発達段階別に改められたのである。

ク. 道徳の目標及び内容が、改善された。

ケ. 特別活動の目標及び内容が改善され、小学校、中学校及び地域社会との交流を積極的に推進するように示された。

コ. 養護・訓練の「指導計画の作成と内容の取扱い」に関する事項が、精選された。精神薄弱教育養護学校における養護・訓練は、「発達の遅れよりは発達の偏りに対応するための領域」として位置づけられた。

以上、2回にわたる改訂版の主要な特徴を概観したが、注目すべきことは、それぞれがそれぞれの時点で、対象児童・生徒の障害の重度・重複化に対応し、現実に即応させた点にあったといえるだろう。荒川勇も指摘しているように、いかに教育課程を弾力化しても幾つかの疑問はぬぐい難く、「教育内容を多様な障害児のそれぞれの発達や学習上の必要に即して検討すること」が、現場にあっていっそう必要視されることになったのである。

2. 体育教育の変容

先に述べた2回の改訂には、対象児童・生徒の障害の重度・重複化傾向促進に対する対応、この教育における独自性の顕示、あるいは他の障害教育や一般教育への同調などがあった。こうした事情も踏まえながら、改訂版要領と現場における実践指導の変容を体育的視点から検討を加えていくことにする。

(1) 体育教育に関する学習指導要領改訂の要点

① 指導機会の拡大化

45年度版学習指導要領では、一般の小学校及び中学校と同じく次に掲げたような「第5 体育」⁽⁴⁷⁾が新設され、体育の重要性と指導すべき領域が明らかにされた。

第5 体育

健康で安全な生活を営むのに必要な習慣や態度を養い、心身の調和的発達を図るため、体育に関する指導については、児童または生徒の心身の障害の状態や発達段階に即して、学校の教育活動全体を通じて適切に行なうものとする。

時に、体力の向上については、小学部の体育科および中学部の保健体育科の時間はもちろん、特別活動および養護・訓練においても、じゅうぶん指導するよう配慮しなければならない。

このように、指導は学校の教育活動全体に、特に特別活動や養護・訓練の各領域にまで及ぶものとされた。さらに54年度版学習指導要領の「第1章 総則」には、「日常生活における適切な体育的活動の実践が促されるよう配慮しなければならない」⁽⁴⁸⁾が付加され、学校の教育活動全体にとどまらず、日常生活における活動にまで指導的意図が拡大されたのである。

② 教科目標の具体化 — 「手びき」を中心に

37年度版学習指導要領では、体育科の目標は具体的に示され、しかもそれは独自性の豊かなものであった。しかし45年度版及び54年度版学習指導要領では、具体性は弱まり、一般的な健康の増進と体力の向上が強調されたのみとなった。その改訂の背景には、37年度版学習指導要領の大臣通達から告示に変わったことにより、簡潔に大綱を示そうという当局の意図があったものと思われる。こうした事情もあり、それを補完する意味で47年に精神薄弱体育関係者によって『体育指導の手びき』書が編集され、文部省によって刊行される。それによると、例えば、小学部体育科の教科目標は、解説付きで次のとおり示されていた。⁽⁴⁹⁾

適切な運動の経験や心身の健康についての理解を通して、運動の能力をできるだけ伸ばし、健康の増進と体力の向上を図るとともに、健康で安全な生活を営む態度を養う。

- 1 適切な運動を行なわせることによって、その能力をできるだけ伸ばし、健康な身体を育成し、体力の向上を図る。
- 2 運動の方法や基礎的な技能を習得させ、運動に対する興味や関心を育て生活を明るくする態度を養う。
- 3 運動やゲームを通して情緒の安定を図り、互いに協力して自己の役割を果たすなど、集団生活に必要な能力と態度を養う。
- 4 身体的機能や運動機能の矯正、訓練などを通して諸機能の伸長を図る。
- 5 日常生活における健康、安全について関心をもたせ、健康についての初歩的な知識、技能を習得させ、健康で安全な生活に必要な能力や態度を養う。

このように、体育科（保健体育科）の目標は、総括目標と具体目標で示され、45年度版は学習指導要領の目標を具体化したものになっていた。そこには、37年度版学習指導要領と同じく独自性を打ち出そうとする姿勢が見られた。現場でもこうした目標は受け入れられており、この「手びき」に掲げられた具体目標は、54年度版施行後も継承されていったものと考えられる。しかしながら、50年代後半期には、東京都立小岩養⁵¹や長崎県立久原養⁵²にも見られたように、各校独自の具体化された目標も設定されるようになり、学習指導要領の弾力化とともに目標の具体化が強まっていった。

③ 指導内容の実態への即応化

『体育指導の手びき』を参考にして45年度版学習指導要領を37年度版学習指導要領と比較したとき、45年度版には、概略次のような改訂点が見られた。

ア. 体育科、保健体育科ともに6運動領域が設定されていたが、『体育指導の手びき』⁵³によれば、体育科に矯正補強運動が、また保健体育科に格技、スキー、スケート及び矯正補強運動が、それぞれ補完的な運動領域として示されていた。

イ. 領域別の指導項目に関して、削除と補充がなされた。すなわち、37年度版学習指導要領における指導項目が「発展段階的に」⁵⁴再構成されたのである。特にそれは、水泳、ボール運動及びダンスにおいて顕著であった。⁵⁵

ウ. 37年度版学習指導要領よりも領域別の指導項目の程度が、さらに一段低い段階に下げられた。例えば、このことは、陸上運動における走距離や走時間の短縮や軽減に見られた。⁵⁶

エ. 保健に関する内容は、新設の生活科で指導することとなった。ただし、保健体育科では、従来どおり保健に関する内容が取り扱われた。

以上の各項も示すように、45年度版学習指導要領における体育科（保健体育科）の指導内容に関する改訂も、他教科と同じく障害の重度・重複化、あるいは学校や学級の教育的な実態に即応させるためのものであったといえよう。こうした対応策によって教育的な問題点が一応解決したかに見えたが、就学児童の障害の重度・重複化傾向はさらに速度を速め、強まったのである。その結果、従来経験しなかった問題も生起して新たな教育的対応が求められるようになり、45年度版学習指導要領では対応しきれなくなる。

54年度版学習指導要領では、この重度・重複児童・生徒に即応した柔軟で弾力性のある指導を行なうために、これまでになかった簡略化が断行された。体育科では、3段階方式が廃止され、運動領域別の指導項目もなくなる。

以下に54年度版学習指導要領における体育科及び保健体育科の内容と、「指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱い」⁵⁷を示すと、次のとおりである。

体育科の内容

- (1) 歩く、走る、跳ぶなどの運動を楽しく行う。
- (2) 固定施設や器具・用具を使った遊び、水遊びなどの運動をする。
- (3) きまりを守り、みんなで仲良く、安全に運動をする。

中学部保健体育科の内容

- (1) 自己の体力に応じた体操をする。
- (2) 簡単なスポーツやダンスなどの運動をする。
- (3) きまりを守り、互いに協力して、安全に運動をする。

- (4) 保健に関する初歩的な事項を理解する。

高等部保健体育科の内容

- (1) 体操, 個人的スポーツ, 集团的スポーツ, 格技, ダンスなどの運動をする。
- (2) 進んで規則を守り, 互いに協力して, 安全に運動する。
- (3) 保健に関する基礎的な事項を理解する。

指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱い

- 1 各教科の内容の全部若しくは一部を合わせ, 又は各教科, 道徳, 特別活動及び養護・訓練の内容の全部若しくは一部を統合して指導計画を作成するに当たっては, 個々の児童の実態に即して適切に工夫する。
- 2 指導計画の作成に当たっては, 児童の精神発達の遅滞の状態や経験等を考慮しながら, 実際に指導する事項を選定し, 配列して, 効果的な指導を行うことができるように配慮する。

54年度版学習指導要領では, このように指導内容は極めて簡略に示されていた。その姿勢の背景には, 例えば, 高等部の運動領域の設定, あるいはその「内容の取扱い」も示すように, 一般諸学校学習指導要領への準拠と, 重度・重複化に対する対応策としての弾力性のある指導を可能にするための模索があったものと考えられる。従って, 現場では, こうした学習指導要領の趣旨を受けて教育課程編成のための自主的研究が, 50年代後半以降再び活発化することとなる。この動向は, 30年代前半のそれと異質なものであったが, 新しい重度・重複化という教育現実に直面した精神薄弱教育が再び新しい教育を求めて苦悩し始めたことを意味していた。

(2) 現場における体育教育の変容

現場の体育教育における障害の重度・重複化に対する対応に関して, 『特殊教育諸学校・教育研究所等における研究課題等の調査報告』を中心に, その一端を明らかにしたい。

① 発達論的立場に立つ体育教育の普及

障害の重度・重複化が強まるなかで, この教育を発達論的立場から見直そうとする動きが生じたことについては前述のとおりであるが, 体育教育においても例外ではなかった。

40年代後半期の体育事情は, 半場正信の『精神薄弱児の体育指導』, 文部省の『体育指導の手びき』⁶⁰及び木庭修一・斉藤義夫・植野善太郎の『精神薄弱児の体育指導』⁶⁰などによっても明らかのように, 発達論的立場の弱いものであった。勿論, それぞれが「発達段階に応じた指導」を指向していたが, その立場は社会自立論・社会適応論的立場の強いものであった。しかしながら, 50年代に入ると, 発達論的立場に立つて体育教育に関する諸問題を検討し始める学校が増加し, その後半期にはその傾向がさらに顕著となる。その状況は, 当時刊行された指導書や諸報告⁶², あるいは『特殊教育諸学校・教育研究所等における研究課題等の調査報告』⁶³における精神薄弱部門の各年度研究課題報告を検討すれば明らかである。以下に発達論的立場に立つ各年度研究課題報告の若干の事例を挙げておこう。ただし, この事例は上記報告書から無作為で取り上げたものであり, その報告数は後半期以降急増していることを付記しておきたい。

岩淵吉助, 「子どもの発達に即応した指導内容を求めての資料作り(体育科, 図工美術科)」(50年度前掲報告, 4021)

浅野幸一, 「じょうぶな体をつくり, がんばる力をつける」(51年度前掲報告, 4158)

斉藤均ほか, 「ボールあそびについての発達段階別指導法の考察」(52年度前掲報告, 4134)

中山泰子, 「からだの発達を促す指導について」(53年度前掲報告, 4105)

前島和樹,「ひとりひとりの能力に応じた学習指導, 体育科を中心に — 指導段階表 — 」(54年度前掲報告, 4219)

酒井保,「ボール遊びにおける段階的指導」(55年度前掲報告, 4067)

野口雪子,「障害と発達に応じたからだづくり」(56年度前掲報告, 4161), 長野順治,「発達段階に応じた体育指導 — ボール運動 — 」(56年度前掲報告, 4382)

安保淳,「一人ひとりの発達の課題に即した体力づくりの研究」(57年度前掲報告, 4060), 牧野正澄,「ひとりひとりの発達段階をふまえた指導」(57年度前掲報告, 4394)

谷田利男,「発達段階をふまえたグループ体育指導」(58年度前掲報告, 4497), 岩切明・安永方人,「発達段階に応じた能力を育てるための教育のあり方 — 児童・生徒の体力向上をめざして — 」(58年度前掲報告, 4688)

明田昇・石丸勝三,「ひとりひとりの能力, 特性を的確に把握して心身の調和的発達を図る指導のあり方を探る — 運動を通しての全面発達を促す指導方法の研究 — 」(59年度前掲報告, 8410050), 稲垣和雄, 村越太津美,「『からだ』の指導について — 教育課程作り — 」(59年度前掲報告, 8411531)

② 指導計画の多様化

40年代半ば頃に丹野由二は,「精神薄弱児教育における最近三カ年の研究課題傾向調査」⁽⁶⁴⁾のなかで,『教育課程の編成』と『教育課程の再検討・改訂』とに関する課題数を比較すると,昭和42年の11対5から昭和44年の9対10に変わってきている」こと,さらに「特に『保健体育』はその増加が目だっていることを指摘している。また彼の報告によれば,その保健体育に関する課題内容は指導法と指導計画に関するものが多く,特に教育課程改編に関するものが増加の傾向を示していた。このように障害の重度・重複化が進めば進むほど,からだの問題を取り扱う体育教育の教育問題化は,当然なことであったといえよう。50年代に入り,その傾向はさらに強まり,実態に即しての指導計画の改編が繰り返されていくことになる。こうした指導計画の加除,修正の過程で,多様な指導計画が編成されるようになった。井藤厚子⁽⁶⁵⁾や虎尾剛哉⁽⁶⁷⁾の報告に見られるような学部⁽⁶⁶⁾の体系化を目指した全体的計画はいうまでもないが,以下に示すような特殊指導計画が編成された。

ア. 個別指導計画 従来からも強調されてきた個別指導はいっそう強調されるようになり,個別的な指導計画の編成にまで進展した。例えば,北見徳治⁽⁶⁸⁾や大久保猛次⁽⁶⁹⁾の報告のように,発達課題を中心とした個人別指導プログラムが,先に述べた全体的指導計画と並行して編成された。

なおこの個別指導計画の編成に貢献するものとして,ICANプログラムの導入があった。このプログラムは,1976年ミシガン州立大学のジャネット・A・ウェッセル(Janet A. Wessel)⁽⁷⁰⁾によって開発されたものである。日本特殊教育学会第23回大会において,石井正春・桑原浩が,その概要を紹介し,このプログラムによる実践報告を行なった。彼らの実践は試行的なものであったが,以後追跡研究が継続されていくことにより,このICAN方式がより適切な個別指導計画の編成に役立つものと期待された。

イ. 指導形態別指導計画 この指導形態別の指導計画編成の動きは決して新しい動きではなかったが,40年代後半期以降には,従来と異なる体育的指導形態(遊び学習やからだ学習)が実践されるとともに,いっそうこの種の体育的指導計画の編成が活発化した。新しい事例と思われる報告は多々あるが,ここではその若干を指導形態別に掲げておきたい。

遊び学習(統合的学習)に関する事例:大槻尚之,「障害の重度化・多様化に対応した教育をめざして—教育課程の編成—」(52年度前掲報告, 4037), 徳本誠隆,「ひとりひとりを大切する遊びの指導」(52年度前掲報告, 4371), 柴田忠一,「基礎的諸能力を育てる遊び学習は, どうあればよいか—運動機能, 社会性を育てるあそび学習—」(54年度前掲報告, 4451)

遊びの指導(日常生活指導)に関する事例:渡辺孝行,「遊びの指導(小学部)」(54年度前掲報告, 4206), 中川博允,「遊び活動の年間指導計画作成」(54年度前掲報告, 4491)。

からだ学習(統合的学習)に関する事例:近藤伸爾ほか,「教育課程の一つの領域として『からだ』をどうとらえ, どう実践していくか」(55年度前掲報告, 4364), 沼本和彦,「能力別による1・2組(重度グループ)の指導」(56年度前掲報告, 4439), 井上直英,「教育課程の見直しと授業の改善—からだ・ことば・しごとの研究領域を通して—」(57年度前掲報告, 4094)

合同体育活動(生活単元学習)に関する事例:竹腰絵一,「生活単元学習における合音・合体の指導法の研究」(52年度前掲報告, 4318), 佐藤文円,「体力づくりのための計画および指導実践はどうあればよいか—ゆとりの時間における合同体育について—」(57年度前掲報告, 4059)

ウ. 発達論的視点に立つ運動プログラム この指導計画は, 運動や遊び活動を発達の視点から明らかにし, 重度・重複化の実態に対応しようとしたものであった。その実践事例の多くは, 例えば, 福岡文恵⁽⁷²⁾, 江島千代⁽⁷³⁾, 高本進⁽⁷⁴⁾, 平田保則⁽⁷⁵⁾, 酒井保⁽⁷⁶⁾, あるいは加賀谷恵子⁽⁷⁷⁾などの実践報告にも見られるように, 0歳からの発達診断表や発達段階表による指導段階表によって指導された。

③ 指導形態の模索

前項でも述べたが, 40年代半ば頃から顕現化した新しい指導形態の模索はその後も続き, あるものは一部の学校で教育課程のなかに位置づけられていった。こうした指導形態のうち, 体育教育と深く係わりを持つと考えられる指導形態には, 次のようなものがあった。

ア. からだ学習 53年, 大阪教大付属養では, 「すべての子どもにすべての学校行事を」の取り組みを発展させ, 教育課程に「からだ, 生活, 文化, 創造」の4領域を設定した⁽⁷⁸⁾。このからだ学習の設定の理由は, 従来の「教科『保健・体育』では, 技術の獲得, 知識の習得, 態度の育成, 習慣の確立がねらいの主なものとなり, 身体活動と人格形成のかかわりは明らかでなく, また, 運動発達と精神発達の関係が十分解明されていない(中略)このような『保健・体育』の活動は, 重度・多様化した子どもの実情にそぐわない」点にあった⁽⁷⁹⁾。同校におけるこのからだ学習の実践は, 重度・重複児教育の新しい指導形態の在り方として多くの学校の関心と呼んだのである。その後, この学習を導入する学校も漸次増加し, 重度・重複児教育の教育課程のなかに位置づけられていった。例えば, 山形大付属養⁽⁸⁰⁾, 所沢養⁽⁸¹⁾, 滋賀大付属養⁽⁸²⁾, 兵庫県立こやの里養⁽⁸³⁾, あるいは京都府桃山養⁽⁸⁴⁾などの各校にその事例を見ることができる。

イ. 養訓的体育学習 養護・訓練という領域は45年度版学習指導要領に初めて登場した領域である。この・養護・訓練(以下, 養訓と略す)は, 「児童または生徒の心身の障害の状態を改善し, または克服するために必要な知識, 技能, 態度および習慣を養い, もって心身の調和的基盤をつちかう」ことを目標とし, 「心身の適応」, 「感覚機能の向上」, 「運動機能の向上」及び「意志の伝達」の4項目からなっていた⁽⁸⁵⁾。この領域は他の特殊教育諸学校において既に実施されていた領域であったことから, 45年度版学習指導要領の公示以来, その受けとめ方についての活発な論議と実践的研究がなされるようになる。54年度版学習指導要領公示後は, 他の

特殊教育諸学校との基本的相違点も明らかにされる。すなわち、精神薄弱教育における養訓は、「発達の遅れよりは発達の偏りに対応するための特別な領域」⁽⁸⁶⁾としてとらえられる。

養訓の指導すべき時間は、「学校の教育活動全体を通じて適切に行なうもの」とされ⁽⁸⁷⁾、体育教育も例外ではなかった。従って両要領には、「体力の向上」及び「健康・安全の保持増進」について「(前略)養護・訓練などにおいても十分指導するよう」求められており⁽⁸⁸⁾、養訓と体育教育は深い係わりを持って進展していくことになる。特に体育教育は先に述べた養訓の目指す運動機能の向上と密接な関連があり、教科体育や体育的特別活動の指導のなかで養訓的效果を期待することが少なくない。また一方、養訓的立場からも、重度・重複化の強まるに伴い体育的效果がより期待されたのである。45年度版学習指導要領施行後の現場において、養訓の体育化、あるいは体育の養訓化が指向されたとしても、それは当然なことであったといえよう⁽⁸⁹⁾。その主要な事例を若干挙げると、例えば、松本養の「養護・訓練的体育」、日立養・助川分校の「機能訓練的体育」⁽⁹⁰⁾、青鳥養の「矯正体育」及び「音体」⁽⁹¹⁾、市川市立養の「矯正体育」及び「補強体育」⁽⁹²⁾などがある。

なお、50年代に入ると、この養訓的体育学習の関連目標として、「動きづくり」⁽⁹³⁾や「からだづくり」⁽⁹⁴⁾が登場したことを付記しておきたい。こうした目標のもとで指導する学校は50年代後半期に増加傾向を示したが、このことは、「障害の重い子の体力づくり」の方向を示唆するものとして注目すべき動向であった。

ウ. 遊び指導と遊びの学習 遊びの指導は文字どおり遊びそのものの指導であり、遊び学習は遊びを手段とした統合的学習である。いずれも、「遊びのもつ自由性、自主性、集団性、活動性」と、遊びに対する児童・生徒の本能的興味や関心を期待した指導⁽⁹⁵⁾であり、しかも戦後一部の学校で早くから取り入れられてきたものであった⁽⁹⁶⁾。ここでは、この遊びに関する新しい動向について若干述べておきたい。

40年代後期、特に50年代に入ってから障害の重度・重複化傾向の強まるなかで、「従来生活単元学習、作業学習、教科学習を中心に指導が行われてきたが、課題意識の乏しい子ども等、障害の重い子どもにとっては、従来の指導形態では対応できなくなってきた」⁽⁹⁷⁾のである。その結果、遊びに関する教育的価値を再認識しようとする動きが、全国的に活発化する。例えば、『特殊教育諸学校・教育研究所等における研究課題等の調査報告』によっても、遊びに関する課題報告は、50年代末期にかけて顕著な増加を示している。その内容を概観すると、その多くは、遊びの文献的研究から始めて児童の遊びについての観察・調査を行ない、遊びを系統化・組織化して実践指導をしたり、あるいは遊び学習へと発展させていくという傾向を示していた。つまり、ここでは、遊びの指導は、遊びの学習の前段階的指導として位置づけられたり、あるいは特設の時間帯（「遊びの時間」、養訓及び特別活動）のなかで計画的に指導された⁽⁹⁸⁾。また遊び学習も、「遊びから作業学習へ」⁽⁹⁹⁾、あるいは「生きる力を育てる」⁽¹⁰⁰⁾という理念のもとで、生活科を初めとした教科学習や生活単元学習、養訓や特別活動の領域のなかで指導形態の一つとして位置づけられる傾向が出始めた⁽¹⁰¹⁾。教科体育でも、「体育遊び学習の在り方」⁽¹⁰²⁾が再検討され、身体的な遊び学習は、遊びの指導とともに教育課程のなかで重要な指導形態として位置づけられる傾向が従来以上に強まった⁽¹⁰³⁾。

④ 運動に関する測定法改良の動き

前述の『体育指導の手びき』⁽¹⁰⁴⁾によれば、「現在行なわれている測定法をあげる」と述べて、

以下に掲げる測定法を挙げている。

- ア. 幼児の運動能力テスト (教育大学体育学部体育研究室編)
- イ. 小学校のスポーツテスト (文部省): 運動能力テスト, 体力診断テスト
- ウ. スポーツテスト: 運動能力テスト, 体力診断テスト, 競技種目別テスト
- エ. 運動適性検査 (日本体育学会)
- オ. 運動機能の測定
- カ. 狩野広之式運動機能発達検査 (労働科学研究所編)

また木庭修一・斉藤義夫・植野善太郎も、『精神薄弱児の体育指導⁽¹⁰⁷⁾』のなかで上記の測定法と類似した測定法を紹介している。これらの報告などから、40年代の現場では、上述の測定法が対象児童・生徒の障害程度に応じて実施されていたものと考えてよいだろう。

しかしながら、上記の測定法も重度・重複化傾向の強まりとともに適用しがたくなり、現場では、改良の動きが出始める。例えば、八代養⁽¹⁰⁸⁾、大塚養⁽¹⁰⁹⁾、秋田大付属養⁽¹¹⁰⁾、瀬谷養⁽¹¹¹⁾、金沢大付属養⁽¹¹²⁾、富田林養⁽¹¹³⁾、倉敷養⁽¹¹⁴⁾、森田養⁽¹¹⁵⁾、白兔養⁽¹¹⁶⁾、石川七尾養⁽¹¹⁷⁾などにおける測定法の検討がそれである。これらの学校では、既成テストの改良が行なわれたり、あるいは新しい測定法の開発が進められた。

一方、学会でも、測定法に関する論議が起きる。日本体育学会では、波多野義郎⁽¹¹⁸⁾が新しい測定法の試みを報告し、矢部京之助⁽¹¹⁹⁾、沢淳一・豊田一成⁽¹²⁰⁾が測定法に関する問題点を指摘した。日本特殊教育学会でも、神田英治⁽¹²¹⁾が動作スキルの習熟度や体力に関する診断方法について報告し、平沢一・出和弘二⁽¹²²⁾が新しい測定法の試みを報告した。

なお、こうした測定法の模索のなかで、フェイト、ホーリス F. (Fait, Hollis F., 1913—) の『Special Physical Education: Adapted, Corrective, Developmental』(W. B. Saunders Company, 1978) が、57年大石三四郎(監)・三井淳蔵(訳)によって紹介される。和訳された『心身障害児の体育・スポーツ』には、重度精神薄弱児の基礎的な運動能力を評価するための「テキサス修正フェイト式基礎運動能力テスト」(B. M. P. テスト⁽¹²³⁾)が紹介されていた。このテストは、「身体的障害のない IQ, 0 から34に属する重度精神薄弱児の指導に適切な基礎的運動能力測定用として工夫されたもの⁽¹²⁴⁾」であり、以下に掲げた20項目⁽¹²⁵⁾(1項目5段階評価)の内容からなっていた。

歩行、プッシング(車椅子 I)、階段昇り(4段の台を用いて)、階段降り(4段の台を用いる)、よじ登る(4段梯子かキャット使用)、運搬(折りたたみ椅子を折りたたんで使用)、プリング(車椅子 II)、走る、捕球(25フィート距離からお手玉を投げる)、はう、飛び降り(18インチの高さから両足をそろえて)、投げる(オーバーハンドでソフトボール3回)、打つ(プラスチックバットでバレーボールを)、前転、蹴る(サッカーボール)、動的平衡(靴をはいて4インチの平均台の上で)、ぶら下がる(鉄棒に両手で)、ボールをよける(15フィート離れた所から転がってくる大きなボール)、静止平衡性(靴をはいて片足立ち)、跳躍(立幅跳びを3回行う)

この測定法は、先にも述べたように、身体的障害をもたない重度精神薄弱児を対象としている点で測定上の限界をもっていたが、わが国の重度精神薄弱児を対象とした運動能力測定法に

有意義な示唆を与えたものと考えられる。「生存性の体力しか持ち合わせない」⁰²⁸ 重度精神薄弱児（者）の場合には、「行動性（活動性）の体力・運動能力を知るのは極めて困難」なことであるが、これらの児童・生徒に対するより適切な測定法の開発と、その標準化が望まれた。

以上で40年代半ばから50年代にかけての精神薄弱教育における変容と、それに伴う体育教育の変容に関する論議を終えるが、多様な重度・重複児童・生徒の体育教育に係わる諸問題は、50年代において解決を見たわけではなかった。目標の設定問題を初め、その内容や方法の改善、あるいは測定・評価の開発の問題など、60年代にかけて多くの課題を残したといえるだろう。

V おわりに

本稿を終えるに当たり、これまでの論議で得られた若干の所見をまとめ、結語としたい。

(1) 精神薄弱教育界においては、40年代半ば頃から対象児童・生徒の重度・重複化傾向が強まり、この教育の見直し、問い直しが始まる。こうした教育状況のもとで、教育目標論についての論議が始まり、自立論に対立する発達論はこの教育に一石を投じ、体育教育にも大きな影響を与えた。

(2) 学習指導要領が対象児童・生徒の重度・重複化に対応して2回にわたり改訂され、体育教育においては、指導機会の拡大化、教科目標の具体化及び指導内容の実態へ即応化がなされる。

(3) 現場における体育教育には、個別指導計画、指導形態別指導計画及び発達論的運動プログラムなどに見られる指導計画の多様な編成や、からだ学習、養訓的体育学習、あるいは遊びに関する学習や指導など、新しい指導形態の模索が始まった。また、体育的実態を把握するための運動に関する測定法改良の動きも、重度・重複児童・生徒を中心に始め、適切な測定法の開発が課題とされた。

最後に、本稿における史・資料収集に当たり、東京学芸大学附属養護学校教諭青木純一氏を初め、石川県立明和養護学校教諭竹田賢一氏及び石川県立愛育養護学校教諭堀暁氏のご協力を賜ったので、ここに付記し、感謝の意を表する次第である。

注、引用・参考文献

- (1) 全日本特殊教育研究連盟（編）、日本の精神薄弱教育——戦後三十年——、第4巻、日本文化科学社、昭54、pp.123-124
- (2) 全日本特殊教育研究連盟（編）、前掲書、第5巻、pp.132-133
- (3) 全日本特殊教育研究連盟（編）、前掲書、第4巻、pp.124、167
- (4) 全日本特殊教育研究連盟（編）、前掲書、第4巻、p.10、46
- (5) 全日本特殊教育研究連盟（編）、前掲書、第5巻、p.7
- (6) 全日本特殊教育研究連盟（編）、前掲書、第4巻、p.207
- (7) 全日本特殊教育研究連盟（編）、前掲書、第5巻、p.220
- (8) 全日本特殊教育研究連盟（編）、前掲書、第1巻、p.117
- (9) 文部省、特殊教育百年史、東洋館出版社、昭53、pp.667-672

- (10) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第1巻, p.47
- (11) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第1巻, p.36, 41
- (12) 磯村英一・一番ヶ瀬康子・原田伴彦(編), 講座差別と人権, 第5巻, 心身障害者, 雄山閣出版(株), 昭61, pp.123-128
- (13) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第6巻, p.10, 例えば, 小県では, 鳥取県の事例を挙げる
ことができる。
- (14) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第4巻, p.46, pp.167-268, 例えば岩手県や群馬県の事
例が挙げられる。
- (15) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第4巻, p.104, 山形県の事例である。
- (16) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第5巻, 175, 三重県の事例である。
- (17) 文部省, 前掲書, pp.390-391, 32年以降, 養護学校も増加し, 養護学校と特殊学級の各対象児童・
生徒をどのように区分するかといったことが問題化する。
- (18) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第3巻, p.45
- (19) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第3巻, p.47
- (20) 文部省, 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, 昭44(第12版), p.11,
同要領を37年度版学習指導要領と略称する。
- (21) 文部省, 特殊教育百年史, p.686
- (22) 文部省, 特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領, 慶応通信, 昭50(改訂再版4刷), p.105, 同
要領を45年度版学習指導要領と略称する。
- (23) 文部省, 特殊教育百年史, p.699-704
- (24) 文部省, 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, 昭54, 同要領を45年度版学習指
導要領と略称する。
- (25) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第2巻, p.250
- (26) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第3巻, p.48
- (27) 清水寛・三島敏男(編), 障害児の教育権保障, 明治図書, 昭50, p.215, この研究会は, 日教組教
研大会の障害児教育分科会から発展したものである。
- (28) 清水寛・三島敏男(編), 前掲書, p.215
- (29) 全日本特殊教育研究連盟(編), 前掲書, 第3巻, p.53
- (30) サムエル・A・カーク, 伊藤隆二(訳編), 特殊教育入門, 日本文化科社, 昭45(第3版), pp.448-
449, 昭和40年の秋, カークは, NHKの招きで来日し, 日本各地で講演し, 従来の「精神発育が恒久
的に遅滞」しているという精神薄弱児発達観の転換を迫った。
- (31) 飯野節夫, ソビエト障害児教育, 日本文化科学社, 昭42, p.11, 飯野は, ソビエトの特殊教育を紹介
し, 「障害児の知的, 身体的発達の無限の可能性」を主唱した。
- (32) 赤松広政他(編), 共に育つ——糸賀一雄講演集, 誕生日ありがとう運動本部, 昭45, pp.13-14
- (33) 飯野節夫, 前掲書, p.11
- (34) 田中昌人, 全面発達を保障する「障害児」教育の創造をめざす運動, 教育学研究, 第36巻第1号, pp.
50-51, 昭44
- (35) 清水寛・三島敏男(編), 前掲書, pp.76-85, なお金田は, 「発達には, 外界とのかかわりの中で
外界を操作する操作特性の高次化の方向(『タテ』への発達)と, 同一特性の中での交換性を高める方
向(『ヨコ』への発達)」とがあると指摘している。
- (36) 三木安正, 「再び教育の可能性をめぐる それぞれのご指摘に答える」, 精神薄弱児研究, 第138号,
pp.42-45, 昭45
- (37) 杉田裕, 「精薄児の自立について」, 精神薄弱児研究, 第119号, pp.2-4, 昭43
- (38) 国立特殊教育総合研究所(編), 特殊教育諸学校・教育研究所等における研究課題等の調査報告, 国
立特殊教育総合研究所, 昭51-60, 同前書の精神薄弱教育部門の10年間における研究課題を検討した。

- その課題数は50年度278題, 52年度384題, 54年度603題, 56年度696題, 58年度847題であり, 重度・重複児童・生徒対象の研究課題が課題数の増加と並行して増加していた。
- (39) 国立特殊教育総合研究所 (編), 前掲書, 昭59, pp.51-121, 例えば, 57年度の報告では, 「発達段階に応じた (4160), ~に合わせた (4056), ~に即した (4329)」, 「発達を促す (4161), ~をめざす (4374), ~をはかる (4399), ~に即した (4480), ~に応じた (4357)」などを挙げることができる。なお, (内の数は, 部門別通し番号である。
- (40) 国立特殊教育総合研究所 (編), 前掲書, 昭51-60, 例えば, 次のような事例がある。「障害の重度化, 多様化に対応した教育をめざして — 社会自立をめざして」(50年度前掲報告, 4024<部門別通し番号または文献番号以下同じ>), 「社会的自立を旨とした教育の内容とその方法」(51年度前掲報告, 4274), 「精神薄弱児の社会的自立に関する研究」(52年度前掲報告, 4033), 「精薄養護学校における進路指導 — 職業的自立のための計画と実践」(55年度前掲報告, 4134), 「一人ひとりが自分を生かして働く力を養う授業を求めて — 将来の自立を図る職業教育の基礎研究」(56年度前掲報告, 4341), 「精神薄弱児の社会自立を目指す教育課程はいかにあればよいか — 専門学科をおく高等部校の望ましい教育課程」(57年度前掲報告, 4032), 「『げんきでなかよくがんばる子』をめざして — 社会自立をめざす学習の実践」(58年度前掲報告, 4466)
- (41) 渡部修治, 「特殊学級における教育課程の実態とその考察」(4467), 国立特殊教育総合研究所 (編), 前掲書, p.108, 昭58, 渡辺は特殊学級の目標について調査し, 「小学校では身辺生活の自立, 中学校では社会生活の自立を志向したものが多かった」と指摘している。内田幸雄, 「ひとりひとりを生かす作業学習はどのように進めたらよいか」(4201), 国立特殊教育総合研究所 (編), 前掲書, p.77, 昭58, 内田は, 高等部の作業学習について「社会自立を目指した職業教育まで発展させるものと, 将来にわたっても保護を必要とする生徒の基礎づくりとしてのものがある」と報告している。このように, 高等部においても中・軽度の生徒と重度の生徒についての指導目標に若干の相違が見られた。
- (42) 国立特殊教育総合研究所 (編), 前掲書, 昭57-59, 例えば, 次のような課題研究がある。「ひとりの発達を促進する中心課程と関連課程の研究 — <中学部, 中度児部会>ひとりひとりの発達を促進し, 自立をはかるための, 子供の発達段階に応じた生活単元題材, 内容をどのように組織し実践するか」(55年度前掲報告, 4525), 「ひとりひとりの児童・生徒の諸能力の理解とそれに応じた指導はどうあればよいか (後略)」(56年度前掲報告, 4308), 「ひとりひとりの課題にそった体力づくり」(57年度前掲報告, 4178), 「『生きて働ける力』を育てる教育課程はどうあればよいか」(57年度前掲報告 4228)
- (43) 文部省, 養護学校 (精神薄弱教育) 学習指導要領解説, 東山書房, 昭53 (第5版)
- (44) 文部省, 特殊教育諸学校学習指導要領解説 — 養護学校 (精神薄弱教育) 編 —, 東山書房, 昭58
- (45) 文部省, 特殊教育諸学校学習指導要領解説 — 養護学校 (精神薄弱教育) 編 —, p.63
- (46) 文部省, 特殊教育諸学校学習指導要領解説 — 養護学校 (精神薄弱教育) 編 —, p.19
- (47) 文部省, 特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領, 慶応通信, 昭50 (改訂再版4刷), p.109
- (48) 文部省, 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部・高等部学習指導要領, 大蔵省印刷局, 昭54, pp.1-2
- (49) 文部省, 体育指導の手びき — 養護学校 (精薄) 小学部・中学部用 —, 東山書房, 昭47, pp.9-13
- (50) 鈴木康光, 「体育の指導」, 精神薄弱児研究, 第229号, pp.83-84, 昭52
- (51) 東京都立小岩養護学校教育課程委員会, 「心身障害教育教育課程実験校第三年次の研究発表を終えて」, 精神薄弱児研究, 第285号, p.62, 昭57, 同校では, 54年度から東京都教育委員会の委嘱を受けて, 全校的視野で研究・実践に取り組んだ。体育 (体育的あそび・からだ・リズム) では, 低学年部, 高学年部及び中学部に分けて目標と留意点が設定されていた。それは, 学習指導要領 (上記の「手びき」も含め) を踏まえながらも独自性の豊かな内容であった。
- (52) 入江伝, 「運動能力を高める体育指導」, 精神薄弱児研究, 第301号, pp.58-69, 昭58, 長崎県立久原養では, 運動能力を高めるための指導を行なうに当たり, 実態調査を行ない, 平衡機能の劣弱さを痛感, その機能の向上を中心にした指導を行なった。

- (53) 文部省, 体育指導の手びき — 養護学校(精薄) 小学部・中学部用 —, pp.18-19, 「普通児に近い能力を持つ児童生徒がいる場合は普通児を中心とした指導要領に準拠すればよい」という姿勢があり, 高度な運動領域も示されていた。
- (54) 文部省, 体育指導の手びき — 養護学校(精薄) 小学部・中学部用 —, p.19
- (55) 例えば, 37年度版学習指導要領における体育科中学年の水泳では, 「(19)助けられて, 初歩の水泳をする。」であったが, 45年度版では, 「(1)ひざぐらいの深さで(中略)(3)顔や頭を水の中に入れて, いろいろな遊びをする。」と改められた。
- (56) 37年度版学習指導要領では, 「(10)かけっこをする。(中略)(約50m~80m)(11)同じ調子でかけあしをする(中略)(約3分間)」と示されていたが, 45年度版では, 「およそ30mぐらい」と「およそ1分間ぐらい」に改められた。
- (57) 文部省, 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部・高等部学習指導要領, pp. 8-9, 12-13, 同前高等部学習指導要領, p.42
- (58) 半場正信, 精神薄弱児の体育指導, 学芸図書, 昭46(第3版), p.9, 半場は, 「体育運動が職業教育と密接なつながりを持つと同時に, 体育運動には職業教育以前の重要な問題点の多くがひそんでいる」と述べており, 社会自立論立場に立つ体育論を展開した。
- (59) 文部省, 体育指導の手びき — 養護学校(精薄) 小学部・中学部用 —, p.1, この手びき書には, 「個人差に応じた教育を適切に行なっていけば, (中略)社会的自立への明るい見通し(中略)社会適応への諸要素が身につくであろう」と述べられており, その思想的基盤は, 社会自立論的立場に立つものであった。
- (60) 木庭修一・斉藤義夫・植野善太郎, 精神薄弱児の体育指導, 金子書房, 昭49, p.7, pp.22-25, 同書には, 「職業的能力または社会的自立の能力の基礎は体育によって養われる」と述べられている。なお, この書は, 「人間の基本的行動に基づく体育の構造論を発達論的にとらえていた。
- (61) 河添邦俊・正木健雄・矢部京之助(編著), 障害児の体育, 大修館, 昭56, 例えば, 同前書を挙げることができる。
- (62) 熨斗謙一, 「障害児教育課程『体育の学習』(教材づくり)の基礎研究」, 日本体育学会第28回大会号, p.437, 昭52, 熨斗は, この報告で「障害児体育は『特殊な体育』ではなく, 主権者としての障害児に全面的な発達を保障する方向でなされる体育であると指摘している。その他, 次のような報告を挙げるができる。学校体育研究同志会(編), 障害児体育の指導, ベースボール・マガジン社, 昭57. 障害児教育実践体系刊行委員会(編), 障害児教育実践体系, 第2巻, 労働旬報社, 昭59. 同前書, 第5巻, 昭59. 上記の報告は, いずれも発達論的立場に立った実践報告であった。
- (63) 国立特殊教育総合研究所(編), 前掲書, 昭51-60
- (64) 丹野由二, 「精神薄弱教育における最近三カ年の研究課題傾向調査」, 精神薄弱児研究, 第139号, p.53, 昭45
- (65) 坂本直司ほか, 「ひとりひとりが人間らしく社会に生きぬく力を育てる — がんばる力を育てる — <継続研究一年目>」(55年度前掲報告, 4207), 坂本らは, 「現在指導している教育課程を検討し, 実践によって検証し」と報告している。野村保, 「重度多様化に対応する教育課程の改善 その4 — 関連系統学習年間指導計画 —」(56年度前掲報告, 4142), 野村は, 体育を含む関連系統学習の年間指導計画の検討を行なった。繁光知行, 「幼児教室及び小学部学習指導計画」(56年度前掲報告, 4458), 繁光は, 「55年度作成の学習指導計画をもとに, 修正, 変更した」ことに関して報告している。下出長年, 「健康なからだづくりの推進」(57年度前掲報告, 4352), 下出は, 「子どもの『多様な能力・障害』の実態をふまえながらその計画・指導法に修正・検討を加えた」と報告している。大串正昭, 「精神薄弱児に望ましい教育課程の研究 — 運動能力を高めるための指導 —」(58年度前掲報告, 4695), 大串は, 「発達段階表や指導内容表の加除, 修正を行うと共に, 指導計画案を検討」している。
- (66) 井藤厚子, 「小学部体育の実践」(53年度前掲報告, 4242)
- (67) 虎尾剛哉, 「小学部・中学部一貫した『体育・保健体育』の体系的指導をどのように構成し進めれば

よいか」(55年度前掲報告, 4020)

- (68) 北見徳治, 「指導の徹底をはかるための個別指導計画の作成」(50年度前掲報告, 4041)
- (69) 大久保猛次, 「教育課程の編成」(57年度前掲報告, 4494)
- (70) Janet A. Wessel : I CAN, Implementation Guide, Teaching Physical Education and Associated Learning Skills in the Least Restrictive Alternate Settings, Field Service Unit in Physical Education for the Handicapped, Michigan State University, Hubbard Scientific Company, 1976.
- なお, 「I CAN」は, 「Individualize Instruction, Create Social Leisure Competence, Associate All Learnings, Narrow the Gap Between Theory and Practice」(下線)の略である。
- (71) 石井正春・桑原浩, 「精神発達障害児の集団内個別身体教育プログラム — その1. 「I CAN」プログラムの目的と概要 —」, 日本特殊教育学会第23回大会発表論文集, pp.324-325, 昭60, 石井正春・桑原浩, 「精神発達障害児の集団内個別身体教育プログラム — その2. 「I CAN — 基本的技能 —」の試行的適用 —」, 前掲書, pp.326-327
- (72) 福岡文恵, 「低年齢精神薄弱児の基礎的運動能力発達診断のための行動観察目録の作成」(52年度前掲報告, 4274), 岡山大付属養の福岡は, 「従来のとらえ方ではとらえにくい低年齢精神薄弱児の基本的運動能力について 筋肉 — 神経系の発達法則に従った発達様相をとらえるための観察目録の作成」に取組んだ。
- (73) 江島千代, 「重度精神薄弱児の教育課程の編成について」(53年度前掲報告, 4114), 松戸つくじ養では, 「発達診断(体・手の動き・ことばの認識・集団)により発達課題を考え」実践に移した。
- (74) 高本進, 「発達診断表」(55年度前掲報告, 4015), 高本の報告によれば, 星置養では, 運動や遊びを含む9領域にわたる「独自の発達診断表を作成」し, 指導に役立てた。
- (75) 平田保則, 「心身の調和発達をねがって」(56年度前掲報告, 4359), 平田の報告によれば, 滋賀大付属養では, 「身体・運動・作業機能にとって必要な調整力的内容を技能段階表として作成」し指導した。
- (76) 酒井保, 「ボール遊びにおける段階的指導」(55年度前掲報告, 4067), 酒井は, 「ボール遊びの技能の分析を行い(中略)技能の段階を明らかにし, 効果的な段階指導の目安となる段階発表の作成」を行ない指導した。
- (77) 加賀谷恵子, 「『遊び』の指導について」(53年度報告, 4160), 加賀谷の報告によれば, 藤沢養では, 発達診断等による児童の実態調査を基にし, 年間指導計画を作成し指導した。
- (78) 近藤伸爾, 「精神発達と運動発達のかかわりを大切にしたい体育指導」, 精神薄弱児研究, 第279号, pp.20-25, 昭56
- (79) 障害児教育実践体系刊行委員会(編), 障害児教育実践体系, 第2巻, 教育と医学, 労働旬報社, 昭59, p.289
- (80) 井上直英, 「教育課程の見直しと授業の改善 — からだ・ことば・しごとの研究領域を通して —」(57年度前掲報告, 4094, 58年度前掲報告, 4118)
- (81) 沖理枝, 「からだ」(58年度前掲報告, 4222), 近藤伸爾, 「精神発達と運動発達のかかわりを大切にしたい体育指導」, 精神薄弱児研究, 第279号, pp.20-25, 昭56, 近藤は, 同校におけるからの学習について報告している。この報告によれば, 「小学部での『からだ』『運動プログラム』が従来の体育指導の時間に相当する。『からは低学年』, 運動プログラムは高学年が中心であり, いずれも毎日四五分の時間をとって指導がなされている」という。
- (82) 桂田総司, 「重度・多様化に対応する小・中・高一貫した教育課程づくりをめざして」(58年度前掲報告, 4512)
- (83) 稲垣和雄・村越太津美, 「『からだ』の指導について — 教育課程作り —」(59年度前掲報告, 8411531)
- (84) 学校体育研究同志会(編), 前掲書, pp.36-55, 同校の森田喜代司の報告によるものである。
- (85) 文部省, 特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領, p.109, 119

- (86) 文部省, 特殊教育諸学校学習指導要領解説—養護学校(精神薄弱教育)編—, p.63
- (87) 文部省, 特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領, p.109
- (88) 文部省, 特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領, p.109, 文部省, 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部・高等部学習指導要領, pp.1-2
- (89) 木庭修一・斉藤義夫・植野善太郎, 前掲書, pp.230-258. 河添邦俊・正木健雄・矢部京之助(編著), 前掲書, pp.57-58, 73-86, 両体育指導書は, これらの問題について検討しており, 実践例も報告している。
- (90) 塩原雅由, 「養護・訓練的体育の実践をどう進めればよいか」(55年度前掲報告, 4297), この事例は, 教科体育の一事例である。
- (91) 北見徳治, 「指導の徹底をはかるための個別指導計画の作成」(50年度前掲報告, 4041), この事例は, 合同体育の一事例である。
- (92) 宮崎英憲(編), 青鳥三十年, 東京都立青鳥養護学校, 昭54, pp.169-172, なお, 大井清吉は「『体育』あるいは『保健体育』と『養護・訓練』のこれら二分野との境界は明らかでないが, 養護学校の『体育指導』は両者を含むものとしてあつかわなければならないのではなからうか」(「補記 障害の重度化・重複化と体育」, 精神薄弱児研究, 第201号, p.86, 昭50)と述べている。
- (93) 大月麗子, 「障害の重い子の体力づくりはどうあったらよいか(中学部)」(56年度前掲報告, 4189)
- (94) 田所泰男, 「『動きづくり』の研究」(50年度前掲報告, 4104). 宇條茂子, 「動きづくりの育成—ひとりひとりの体力の増進となめらかな動きの助長をめざして—(中学部)」(56年度前掲報告, 4239), この「動きづくり」は, M. Frostig の『Movement Education: Theory and Practice』(1970)が紹介され(肥田野直・茂木茂八・小林芳文<訳>, ムーブメント教育—理論と実際—, 日本文化科学社, 昭53), 急速な普及をみた。
- (95) 安田茂章, 「『朝の会』の取り組みとからだづくり—中学部・高等部を中心に—」(55年度前掲報告, 4271)
- (96) 北野与一, 「日本における心身障害者体育の史的研究(第10報)—昭和20年代の精神薄弱体育について—」, 北陸体育学会紀要, 第22号, p.18, 昭60
- (97) 北野与一, 「日本における心身障害者体育の史的研究(第11報)—昭和30年代から同40年代前期の精神薄弱体育について—」, 北陸大学紀要, 第9号, p.90, 昭60, 同前報告を参照されたい。
- (98) 渡辺忠彦, 「一人ひとりの子どもの積極的な自己実現を図るための指導はどうあるべきか, —あそびとその発展を通して—」(55年度前掲報告, 4533)
- (99) 西原洵ほか, 「野球と子どもたち—野球で育つ豊かなあそび—」(52年度前掲報告, 4226). 須藤龍誓, 「遊びの指導について」(52年度前掲報告, 4349). 中浦正明, 「遊びの学習—どの子ども生き生きと遊ぶことを願って—」(56年度前掲報告, 4275). 田所泰男, 「『動きづくり』の研究」(50年度前掲報告, 4104), 高橋勉, 「遊びを通じた体づくり」(58年度前掲報告, 4071), 中山泰子, 「重い子のあそびの指導について」(53年度前掲報告, 4106). 山田仙治, 「遊びをとおして子どもの変容をはかる指導」(53年度前掲報告), 以上の報告にも見られるように, 遊びは, 遊び方の指導, 動きづくり, からだづくり, あるいは社会性や知的能力の育成など, 多様な目的で指導された。
- (100) 斉藤孝, 「遊び指導の内容・方法に関する研究—文献, 調査および実践を通じた検討—」(55年度前掲報告, 4096), 斉藤は, 「学校によって遊び指導の考え方が様々であり, 教育課程への位置づけ方もまだ十分に確立されていない」と報告している。
- (101) 橋本光江, 「遊びから作業学習へ」(55年度前掲報告, 4114)
- (102) 永吉一彦, 「生きる力を育てるにはどう指導すればよいか—作業学習(中学部), あそび学習(小学部)—」(56年度前掲報告, 4535)
- (103) 板垣裕彦, 「ひとりひとりの発達段階に即した教育課程の編成はいかにあるべきか—遊び学習—」(56年度前掲報告, 4005), 例えば, 札幌養では, 遊び学習を指導形態の一つとしてとらえ, 教育課程

に位置づけた。

- (104) 小坂田義之,「基礎的な運動能力を伸ばす遊び, 運動——走る・跳ぶ・投げるを中心に——」(53年度前掲報告, 4307), 西永勇三,「児童・生徒の発達に応じた指導に関する研究——教育課程編成と体育指導——」(56年度前掲報告, 4503), 前者では,「従来からの『体育』の考え方でなく, 体育を支えている遊び, 体育的な遊び, 遊戯的な体育までを含めて追求」がなされ, 後者では,「体育遊び学習の在り方」が検討されている。
- (105) 才木祥文ほか,「重度精神薄弱児に望ましい教育課程の研究——遊び・体育の教育課程——」(56年度前掲報告, 4509), 静岡県北養小学部,「あそびを通じた体力づくり」, 精神薄弱児研究, 第279号, pp.26-31, 昭56, 前者は,「遊びと運動学習における指導内容表・教育課程を作成し, 実際指導への方向づけ」を行ない, 後者は,「うんどうの時間をあそび学習の中に位置づけて指導を行なった」。
- (106) 文部省, 体育指導の手びき——養護学校(精薄)小学部・中学部用——, pp.234-237
- (107) 木庭修一・斉藤義夫・植野善太郎, 前掲書, pp.234-235, 木庭らは, 間藤J助教授・幼児運動能力テスト(3~7歳), あるいは運動機能発達検査(狩野武)を簡易化した簡易運動機能発達テストや簡易体力診断テストも紹介していた。
- (108) 吉村光俊,「本校の施設・設備, 体育用器械器具を利用した運動能力・体力テスト法(ステップカード)」(50年度前掲報告, 4234), 八代養では, 16項目の独自のテスト法を考案した。
- (109) 満留正隆「精神薄弱児の体育指導のあり方 その1——初歩的運動能力を伸ばすための教材・教具の開発」(50年度前掲報告, 4086), 大塚養では, 50年度に運動能テストの開発を試みている。
- (110) 浜田純,「精神薄弱児における運動能力の実態把握に関する一研究」(52年度前掲報告, 4041), 秋田大付属養では, 測定方法を確立を目指して研究が始められた。
- (111) 坂口政雄,「精神薄弱児の運動能力検査の研究」(53年度前掲報告, 4178), 瀬谷養の事例である。
- (112) 出和弘二,「児童用身体協応テスト(KTK)の精神薄弱児への適用」(53年度前掲報告, 4193), 金沢大付属養の事例である。
- (113) 松本幸司,「本校におけるスポーツテスト」(53年度前掲報告, 4258), 富田林養の事例である。
- (114) 増成忠孝,「障害の実態に即した指導はいかにあるべきか」(54年度前掲報告, 4383), 倉敷養の事例であるが, 同校では調整力(運動を上手に行なう能力)についての研究が行なわれた。
- (115) 中浜康彦,「ちえおくれの子の体力づくり——運動能力をどう把握するか——」(55年度前掲報告, 4049), 森田養の事例である。
- (116) 坂尾寿一,「体力づくり——二年次の実践」(58年度前掲報告, 4595), 白兔養の事例である。
- (117) 池田隆,「養護学校における体育指導——精薄児のスポーツテストの実施について——」(59年度前掲報告, 8410982), 石川県立七尾養の事例である。
- (118) 波多野養郎,「精神薄弱児の調整力について」, 日本体育学会第27回大会号, p.429, 昭51
- (119) 矢部京之助,「体力面からみた心身障害児の諸問題」, 日本体育学会第32回大会号, p.73, 昭56
- (120) 沢淳一, 豊田一成,「精神薄弱の運動能力(主として調整力)の実態について」, 日本体育学会第32回大会号, p.812, 昭56
- (121) 神田英治,「心身障害児の健康・体力相談システム」, 日本特殊教育学会第20回大会発表論文集, pp.286-287, 昭57
- (122) 平沢一・出山弘二,「児童用身体協応テストによる精神薄弱児の運動協応の発達」, 日本特殊教育学会第21回大会発表論文集, pp.114-115, 昭58
- (123) ホーリス・F. フェイト, 大石三四郎(監訳), 三井淳蔵(訳), 心身障害児の体育・スポーツ, ぎょうせい, 昭57, pp.88-92, 同書には, 中度精神薄弱児対象の運動適性テスト, 並びに軽度精神薄弱児対象のフェイト・テスト, あるいはホロスティグ視覚発達テスト, ケファルト——ローチパーディ知覚——運動テスト, エアーズ南カルフォルニア知覚——運動テストにどの運動技術測定法をも紹介されている。なお,『知能障害事典』(内山喜久雄<監>, 斉藤義夫・小林重雄<編>, 岩崎学術出版社, 昭53,

pp.274-275) には、アメリカの Hayden Test, AAHPER-Kennedy Foundation Fitness Test, Kraus-Weber Test 及び Fait Test の名称が紹介されていた。

- (124) ホーリス. F. フェイト, 大石三四郎 (監訳), 三井淳蔵 (訳), 前掲書, p.90
- (125) ホーリス. F. フェイト, 大石三四郎 (監訳), 三井淳蔵 (訳), 前掲書, pp.88-92
- (126) 矢部京之助, 前掲論文, p.73