

英国 1960 年代のリメディアル教育の特質に関する一考察
— リメディアル教育の拡大に寄与した研究者の見解を中心に —

新井 英靖*

(2005 年 10 月 5 日受理)

A Study on Features of Special Educational Treatment in the U.K. in the 1960s :
A Focus on the Ideas of Researchers who Contributed to Popularize Remedial Education

Hideyasu ARAI*

(Received October 5, 2005)

I. 問題の所在および研究の目的

21 世紀に入り日本の「特殊教育」は大きな転換期を迎えている。これまでの「特殊教育」は、障害のある子どもに対し盲・聾・養護学校および特殊学級などの「特別な場」において特別な支援を提供してきたが、今後は通常学校で特別な教育的ニーズをもつ児童生徒も含めて特別な支援を提供する「特別支援教育」として枠組みを再編することが提起された。こうした「特別支援教育」への転換をめぐることは、通常学校すべてに特別支援教育に関する校内委員会を設置し、特別支援教育コーディネーターが中心となって困難を抱える子どもの支援を提供できるという点で戦後最大の教育改革であるといった見解がある一方で、対象児があくまでも「障害児」に限定されており、これまでの「特殊教育」に学習障害（LD）・ADHD・高機能自閉症児を加えないとしないといった見解もある。

通常学校に通う特別な教育的ニーズをもつ子どもに対する特別な支援の提供は、欧米では 1960 年代以降、少しずつ整備されてきた。英国では 1997 年労働党政権下において「インクルージョン教育」が提起され、可能な限り通常学校で「すべての子ども」を教育する方針が出された（HMSO, 1997, p44）。しかし、英国ではこうした方針が出される中でも特別な教育的ニーズを持つ子どもを抽出して指導する形態を否定することはなく、また、特別学校と通常学校のスタッフの異動を促進し、専門性を共有することが重要であると指摘されてきた（DfES, 2004, p35）。

英国では、第二次世界大戦前後から通常学校における特別な教育的対応（special educational treatment）の提供方法について模索してきた（新井, 2003a）。中でも第二次世界大戦直後から 1960 年代にかけて、リメディアル教育が普及し、通常学校の学習困難児に対する特別な対応として定着

*茨城大学教育学部障害児教育学研究室（〒310 - 8512 水戸市文京 2 - 1 - 1 : Laboratory of Special Needs Education, Faculty of Education, Ibaraki University, Mito, 310-8512 Japan）.

した（新井，2004a）。しかし，筆者は英国1960年代の特別な教育的ニーズ概念および特別な教育的対応の特質は従来からの「差異化」原理が残されており，歴史的には1990年代のインクルージョン教育の理念とは異なるものではないかと指摘してきた（新井，2003b；新井，2004b）。事実，通常学校の特別な教育的ニーズを持つ子どもに対する支援に関しても，1985年を境に「学習支援（support for learning）」という言葉を使用するようになり，1960年代に学習困難児への特別な対応の一方策として定着した「リメディアル教育」は一つの転機を迎えた^{注1)}。ただし，「リメディアル教育」が発展・普及した1960年代という時期は，中等教育改革が実行され，総合制中等学校が普及するなどの影響で学校に通う生徒が多様化したために，画一的な教育から脱却することが求められた時期でもあった（Vaizey, 1967, p94）。特別教育の分野でも，学習遅進児概念が提起され，従来の固定的な「障害」観ではなく，環境や指導方法によって状態が変化することもあるといった考えが政府の報告書にも見られるようになったことなども考えると，1960年代以降の「リメディアル教育」の展開過程においても固定的な発達・教育観から脱却し，「多様化」された教育的対応を志向しようとする変化があったのではないだろうか（新井，2000）。

これまで，英国リメディアル教育の発展過程を歴史的に明らかにした研究は，日本ではほとんど紹介されてこなかった^{注2)}。そのため，1960年代に隆盛したリメディアル教育がどのような歴史の変遷を経て今日に至ったのかについては未解明の状態である。そこで，本研究ではまず英国1960年代のリメディアル教育の特質を明らかにし，1960年代のリメディアル教育に関する歴史的位置づけについて検討したい。

Ⅱ. 研究の方法

本研究では1960年代のリメディアル教育の特質を明らかにするために，リメディアル教育の発展に寄与した研究者が1960年代にリメディアル教育の課題をどのように捉え，どのように発展させようと考えていたのかについて明らかにしたいと考えた。具体的には，雑誌『英国教育心理学研究』及び『英国リメディアル教育研究』の中でリメディアル教育に対する理論をリードしていたタンスレー（Tansley, A. E.），ガリフォード（Gulliford, R.），コリンズ（Collins, J. E.），バーノン（Vernon, P. E.），ストット（Stott, D. H.）の見解を以下の視点から分析したいと考えた。

- 1) 1960年代の遅滞児（backward children）に対する教育の基本原則
- 2) 1960年代のリメディアル教育の提供方法

Ⅲ. 1960年代の遅滞児に対する教育の基本原則

1. バーノンの遅滞児教育観

バーノンは1960年代に雑誌『英国教育心理学研究』の副編集長を務め，遅滞児の実態把握の方法や教育方法について理論的にリードしてきた一人である。バーノンの基本的な立場は遅滞児の遅滞の原因には生得的な理由だけでなく，環境要因を考慮することが重要であるということであった。

たとえば、「知能はより一般化され、将来的にも利用され、修正することが難しいものでもある。しかし、IQ の低さは遅滞 (backwardness) が主たる要因だけではなく、…貧弱な語彙などによるものでもある」と指摘した (Vernon, 1962, 35)。このとき、バーノンは「言語能力の検査はある意味で教育上の潜在能力をはかる指標として有効であることは認める」としながらも、「それは生来的な学習能力を測定するものだからではなく、単に概念全般に関する能力が学校での学習や学校外での活動において広く応用されるものであるから」と考えた (Vernon, 1962, 37)。そして、「学業成績の測定は特定のカリキュラムや教師に適応したかどうかにかかっており、そのため新しい学校では変化しやすい」と指摘した (Vernon, 1962, 37 - 38)。こうした中でバーノンは「最下層の段階の子どもの選抜は、知能や成績または適応性に関する教師の評価を総合した基準に基づいて行われればもっと正確なものとなるだろう」と指摘し、「IQ を唯一の重要な要素として考えるべきではない」と述べた (Vernon, 1962, 38)。そして、以上のような社会的背景と知能に関する議論は、中等教育の分野のみならず、「最下層の子どもに関する議論にも応用できるものであると思われる」と指摘し、特別教育の分野においても従来の固定的な発達観から脱却し、知能と社会的背景との関連性を検討することが必要であると強調した (Vernon, 1962, 38)。

2. タンスレーとガリフォードの遅滞児教育観

以上のように、1960 年代にかけて遅滞児の捉え方が変化する中で、遅滞児教育の方法についても変化の必要性が指摘されるようになった。1960 年代のリメディアル教育に関する理論的・実践的指導者の一人であるタンスレーとガリフォードは、1960 年に『学習遅滞児の教育』という本を著した。この本の中で「教育遅滞 (educationally sub-normal) というカテゴリーが特別学校において特別な教育を必要とする教育上または個別のハンディキャップがある 1%~2% の子どもだけを指すと考えるのではなく、通常学校の幅広い遅滞児 (backward children) にも広げ、特別な教育的対応 (special educational treatment) を利用できるようにするべきである」と述べた (Tansley & Gulliford, 1960, 15)。そして、こうした子どもに対して「多様なアプローチを提供する必要がある」ことや、多様なアプローチの中でも「初等学校と中等学校の双方の特殊学級における措置 (provision) を広範囲なものとする必要性が極めて大きい」と指摘した。具体的には、「リメディアル教育教師は、遅滞児に関する関心を喚起し知識を広めることや、現在よりももっと知能の高い子どもたちの特別なニーズを充足させること、特殊学級で学習しても満足な進歩を遂げない難しいケースに対処する」ことが求められると指摘した (Tansley & Gulliford, 1960, 15)。

タンスレーとガリフォードが以上のような特別な教育措置の多様化を提起する理由には、子どもの困難の背景が多様であることを認識していたからである。すなわち、タンスレーとガリフォードは「学習の遅れのある子どもは、どのようなケースであれ、特別な検査へとまわし、遅滞の理由がたとえば聴力損失であったり視覚障害であったり、言語障害であったり、あるいは他の身体的な原因があるかどうかを調べ、対応する」ことが必要であると考えた。一方で、「遅滞が発達的に限定された能力のために生じているのか、情緒的な混乱が発達的な遅れを生じさせているのか」についても調査しなければならないが、このことを「区別することはとても難しい」ので、実態把握の際には「子どもの身体的・精神的・教育的な状態や生育歴、家族背景 (family background)、その他の環境要因を考慮に入れなければならない」と指摘した (Tansley & Gulliford, 1960, 16)。つまり、

遅滞児の実態を「医学的」「心理学的」「教育的」「社会的」観点から把握することが重要であり（Tansley & Gulliford, 1960, 19 - 21:表1）、そのときには「医師、教師、心理士、ソーシャルワーカーが連携して取り組むことが必要」と指摘した（Tansley & Gulliford, 1960, 18 - 19）^{注3)}。

タンスレーとガリフォードが、多側面からの実態把握の必要性を強調した背景には先のバーノンの主張と同様に、1960年代の子どもの発達観の転換が影響していると考えられる。タンスレーとガリフォードは、「ここ30年間は、知能は生得的な能力であることが強調されており、遺伝により決定され、経験の影響はほとんどないことが強調されてきた」が、1960年代になると「知能の生得的な基盤は認めるが、知能は単に生来の潜在能力が開花し成熟したのではなく、環境の中で子どもが活動的に経験することを通して成長し発展するものである」と指摘した（Tansley & Gulliford, 1960, 25）。

このような発達観を前提とした上で、タンスレーとガリフォードは教育遅滞児を、「通常学校の一般的な教育要求を十分に満たすことができない子ども」と捉え、「心理的・教育的・社会的ニーズがある意味で無二のものであるという点において大差ない」と捉えた（Tansley & Gulliford, 1960, 88）。そして、「特別な教育的トリートメントの全体的な目的は他のすべての子どもの教育と同じ」であり、「もし異なるものが存在するとしたら、それは特定の目的に力点を置く教育を提供することである」と考えた（Tansley & Gulliford, 1960, 88）。

以上のように、1960年代前半の遅滞児の教育に対して、学習困難を引き起こす要因として環境的側面を含めて考えるようになり、IQなどの従来の教育・発達アセスメントの指標のみならず、「医療」「心理」「福祉」といった多角的視点から子どもを見つめることの重要性が指摘されるようになった。同時に、教育的対応についても特殊学級の措置（provision）を拡大して多様なアプローチを提供できるようにする必要性が指摘された。

表1 遅滞児の実態把握の観点

a) 医学的検査	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚、聴覚、咽喉、発語器官、中枢神経系を注意深く検査する。 ・このほかに、精神科的な対応（psychiatric treatment）が必要な子どもや身体発達あるいは筋の協調運動が遅れているために体育に関するリメディアル教育または理学療法が必要な子ども、貧困あるいは栄養不良のために発育不全の子どももあり、特別な注意を向ける必要がある。
b) 心理学的検査	<ul style="list-style-type: none"> ・心理学的検査の中には子どもの現在の知能レベルや教育成績の客観的評価が含まれる。 ・多くの心理士は WISC を用いている。
c) 教育的アセスメント	<ul style="list-style-type: none"> ①基礎教科の成績、②言語発達と会話のレベル、③芸術・実的な教科、体育の成績、④学級内外での子どもの情緒的・社会的行動、⑤学校での関心と学校に対する態度、⑥前の学校での様子（学校に対する態度、転校の回数、出席状況など）、⑦子どもの関心もっている知識、⑧親の協力の度合い
d) 子どもの社会的背景	<ul style="list-style-type: none"> ①子どもの発達過程、②家族歴の詳細（精神的または身体的な病気の有無、家庭での文化的・経済的状況など）、③家族の態度と人間関係（家庭の雰囲気など）

IV. 1960 年代の遅滞児に対するリメディアル教育の原理と方法

1. 「特殊学級」等での抽出指導の重要性（ストット）

ストット (Stott, D. H.) は 1960 年代に英国グラスゴー大学の心理学部で教鞭をとっており、遅滞児の教育方法に関する論文を多数執筆していた。その中で、ストットは「適切な理由がない限り、地域の学校とは違う学校に通わせるべきではない」と主張していた (Stott, 1962, 14)。その理由は、第一に「寄宿制の学校は地域の同年齢の子どもとの接触がないために、家庭生活への適応に大きな困難がある」ことや、1960 年代までの研究から遅滞 (backwardness) が単に生得的な理由のみからくるものではないことが一般的に受け入れられるようになってきたことを挙げている (Stott, 1962, 14)。特に、「遅滞」の原因を検討する際に、「神経組織の面では標準的な知的発達をしているが、文化的な理由あるいは教育上の理由から遅れている子どもと、中枢神経系に何らかの障害あるいは機能不全がある子どもを区別することが重要である」と指摘した (Stott, 1962, 14)。ストットは「環境面が理由の遅滞児 (environmentally backward)」には読書の習慣がまったくない文盲の家庭であったり、病気や頻繁な引越し、または遊牧生活などのために長期間学校に通っていないなどの社会的な理由があることが多く、こうした子どもの実態把握には IQ テストだけではなく毎日の生活をやりくりするのに必要な一般的な注意力や能力なども同時に見るべきだと指摘した (Stott, 1962, 15 - 16)。

しかし、ストットは「40 人のクラスを受け持つ教師には読みを学習することができない少数の子どもに対応することはできない」と指摘した (Stott, 1962, 16)。ストットは実際に英国西部では遅滞児に読みを指導するリメディアル教育クラスを作り、成果を挙げていることを例示し、「初等学校の中にこうした子どもへの特殊学級 (special class) を設置することに十分な正当性がある」と指摘した (Stott, 1962, 16)。英国西部のリメディアル教育は、大規模な学校にリメディアル教育教師を配置し、1 人のリメディアル教育教師が 8 歳から 11 歳までの子どもで構成される 12 人～15 人のリメディアル教育グループを 4 つ作り、週の特定の時間だけ通常のクラスから抽出され読みを指導するといったものであった。こうした指導は劇的な効果を上げ、1 年で読みの困難を伴う子どもが激減したと述べている (Stott, 1962, 16)。

2. 専門性の高い通常教育としてのリメディアル教育（コリンズ）

一方、1950 年代から各地のリメディアル教育の普及・発展に寄与してきたコリンズは、1960 年代にリメディアル教育を次のように位置づけた。すなわち、リメディアル教育は「未獲得の知的能力を発達させる手段を提供し、基礎教科において満足のいく水準に到達させること」を目的とした教育であると考えた (Collins, 1961, 12)。このときコリンズは、リメディアル教育は障害児への特別な指導の方法を提供するものではなく、「通常の学級での教育実践を基盤としたものである」と指摘した。つまり、「リメディアル教育クラスと通常学級は同じ」ものとして捉え、リメディアル教育教師は通常学級の教師よりも「意識して優しくするようにし、賞賛することを好み、忍耐強く寛容な対処をし、極端な競争の雰囲気をもたない」中で行う教育であると指摘した (Collins, 1961, 12)。ただし、リメディアル教育教師は「特別な訓練を受けているので、子どものことや子どもの起こした問題について親や他の教師に説明できる」といった専門性を持ち、この点においてリメディアル教育

は「有用であるに違いない」と述べた（Collins, 1961, 13）。

コリンズの考えるリメディアル教育の提供方法は子どもの読み・書き・計算における子どもの特異的な困難を意識し、その困難を専門性の高い教授方法を提供することにより克服するというアプローチであった。たとえば、読み・書きに困難を抱える子どもは「同年齢の読み年齢をもつ子どもと比べて口頭で読むスピードが遅く、またより多くの単語を読み落とす傾向」にあり、「視覚認知あるいは聴覚認知に困難があるためにつまづきが生じていると思われる」と考え、こうした特徴をもつ子どもたちには「指導方法として考えられることは感覚訓練であり、子どもたちは見て、聞いて、触って学習するものである」と指摘した（Collins, 1961, 98）。

3. 学習レディネスの重要性と認知訓練（タンスレー）

1960年代後半になると、タンスレーとガリフォードは遅滞児教育の原理および指導方法に関する書籍を著した。タンスレーは、1967年に『読みと読みに関するリメディアル教育（Reading and remedial reading）』を著し、その中で「読みの遅れのある子どもに対し成功している方法や技術は他の学習のできる子どもに提供しても同様に成功する」といった教育原理を前面に打ち出し、遅滞児の指導方法を提案した。そして、遅滞児と健常児は「学習の過程は同じであり、異なるのは抽象化や一般化を行う能力、または向上心のレベルやモチベーションの程度に由来する学習のスピードである」と考え、遅滞児の指導には、以下の点に配慮して対応することが大切であると考えた（Tansley, 1967, 5 - 6 : 表2）。

加えてタンスレーは、遅滞児のつまづきの要因の一つに子どもが学習しようとする状況に導くことをしてこなかった「教師の問題」についても言及している。すなわち、「読むということは高度な文字文化の中に入れる」ということであるので、「読みの指導に当たっては特に子どもの学習レディネスが重要である」と述べた（Tansley, 1967, 7）。そして、「教師は読みのレディネスに関する教育的・心理学的な基本原理に精通していなければならない」ことに加え、「レディネスの兆候を見つける訓練をすること」、そのためには「知的・身体的・情緒的・社会的な側面からの発達を考慮すること」が重要であると指摘した（Tansley, 1967, 7）。

以上のような遅滞児教育の原理をふまえ、タンスレーは学習準備性の重要性を指摘し、学習の基礎となる認知面の指導から始める必要があると指摘した。たとえば、読むことを学習する前に「知覚訓練プログラム」として①形態知覚の訓練（例：三角はどれですか）、②目と手の協応動作の訓練（例：細い二本線の中に直線を書く）、③視覚的模写の訓練（例：ひし形の模写）、④視覚的記憶（例：図形を覚える）、⑤形を閉じる訓練（例：不完全な形に線を書き込み閉じる）、⑥視覚的なパターンを認識する訓練（例：××○××○を記憶して再現する）、⑦視覚的連続性を認識する訓練（例：「りんご」「木」「窓」の順序で並んでいるカードを選ぶ）、⑧時間的な連続性を認識する訓練（例：最初、2番目、先、前、次などの概念を理解する）、⑨視覚的弁別の訓練（例：同じ図柄の絵を選ぶ）、⑩聴覚的な連続性とリズムの訓練（例：短い文章を繰り返し読む）などを行う必要があると述べた（Tansley, 1967, 12 - 26）^{注4）}。

表2 遅滞児の指導における配慮事項

1	読みのレディネスを引き出すような活動と指導を総合的に計画することが重要であること。
2	感覚・知覚の困難をできる限り早期に診断し、対応すること。
3	普通は視覚的な準備性のほうが聴覚的な準備性よりも先であること。
4	個人差に対し十分な配慮を行うこと。
5	偶発的な指導よりも体系的な指導のほうが良い結果が得られること。
6	読みは言語発達の統合プログラムの中の一つの要素としてみること（たとえば、読みは発音の学習や統制されて書く活動や自由に書く活動、または劇的な活動と結び付けて行わなければならない等）。
7	早期の段階においては、基礎的な視覚的語彙を使用すべきであること。この語彙は幼児がよく使用する会話や読書の言葉を基本として選択されなければならないこと。
8	モチベーションに関しては、関心がとても重要であるが、成功感情を蓄積していくことが極めて重要であること。そのため、学習における負荷の大きさや繰り返し、または統合に注意して継続した成功を保障できるように十分に検討されたちょうどよい段階の本を用いるべきであること。
9	IQ が 50 ～ 55 以下でない限り、また感覚器官や中枢神経系あるいは精神的な病気といった深刻な病理的な問題がない限り、すべての子どもは読みを指導することができること。
10	読みの指導は自動的な読みと理解が同時に発達するようにしていかななければならないこと。
11	読みの年齢が 9 歳に到達するまでは抑揚のない補充的な読み（の学習すること）も重要であること。

4. 「不器用」への対応と学習ステップの重要性（ガリフォード）

同時期、ガリフォードは上述の著書に加えて『遅滞と教育不全（Backwardness and educational failure）』（1969 年）を著し、その中で教育上の遅れが生じる原因の一つである身体的な理由を詳細に分析する必要があることを指摘した。たとえば、子どもの学習の困難の背景に「不器用」があることを次のように述べている。

「粗大運動の協応動作や高い巧緻性は社会的技能や教育的な技能を獲得する上で重要である。この機能の劣弱さはしばしば学校で観察され、すべての知能レベルで生じている。・・・最近のいくつかの研究では、洋服を着ようとするときにいろいろなものを落としてしまったり、洋服が下がってしまったりするような子ども、またはゲームの参加に困難があったり、書き写すことに困難がある子どもなど、技能の習得が遅い『不器用』な子どもが存在することが明らかになってきた。」（Gulliford, 1969, 20）

また、読み障害の子どもなどは、聴覚・視覚系の弁別能力が困難の背景にあると指摘した。すなわち、「b と d, p と q, m と n と u, 5 と 3, 9 と 6 などの形の識別が困難であること」や「空間の把握」「時間の連続性」の理解に困難があることが挙げられた（Gulliford, 1969, 23 - 24）。ただし、

ガリフォードは読みの困難は「家庭の情緒的、社会的、文化的要因」などの「環境要因が複合的に関係している」ことを強調した。また「多くの子どもが教育困難に陥っている地域では学校の効率的な読みの指導によって困難が生じている」こともあり、一斉指導の中での指導方法に起因する困難もあることを指摘した（Gulliford, 1969, p54）。

こうした困難に対しガリフォードは、「小学校の第一学年の子どもに提供されるリメディアル教育は専門的な指導や他の子どもと異なる指導が必要なわけではなく、小学校の第一学年の段階に到達できるようにする読みの指導」が必要だと考えた（Gulliford, 1969, 55）。また、ガリフォードは、子どもの状態に応じたりメディアル教育の提供が必要であると指摘した。たとえば、「不適応と結びついている読みの困難（reading failure）」に対しては、「リメディアル教育活動においては、成功感情を生み出すことや学習に対するモチベーションを情緒的に充たすことが重要であり、中には一定期間セラピー的な活動を提供することが必要な子どももいる」と述べている。一方で「重度の読み困難」をもつ子どもに対しては、「子どもが示している読みの困難を観察し、アセスメントして、丁寧なリメディアル教育指導を提供することでかなり進歩する子どももいるし、また心理学的なアセスメントに従い、実験的な教授方法を提供することによってかなり進歩する子どももいる」と述べた（Gulliford, 1969, 55 - 57）。

ガリフォードは「特別なニーズをもつ子どもの教育で第一に重要なこと」として「子どもの能力と人格における発達を最善の状態まで伸ばすことである」とのべ、効果的な学習を提供するために、以下の点を踏まえることが重要であると述べている（Gulliford, 1971, 23 - 25:表3）。この議論の中でもガリフォードは、特に生徒のカリキュラムを決定する最初のステップとして、「教育のねらい」について検討している。そこでは「多くの特別な指導においては、社会性を育てる教育が重要なねらいとして考えられているが・・・これで十分であろうか？」と問題提起した（Gulliford, 1971, 26）。すなわち、ガリフォードは人格を完成させるためには「知的能力・言語スキル・情緒面での成熟・社会性の成熟・微細／粗大運動技能・道徳的概念」の各側面を全体的に成長させることが必要であり、「教育のねらい」は年齢に応じて設定する必要があると指摘した（Gulliford, 1971, 27）^{註5）}。

以上のように、1960年代のリメディアル教育は、「特殊学級」などの場でリメディアル教育を提供することが有効であるといった主張が行われる一方で、リメディアル教育を「特別なもの」として捉えるのではなく、通常教育の過程を十分にふまえた「専門性の高い通常教育」であるといった主張が展開された。また、具体的なリメディアル教育の提供方法に関しては、読みの困難のみならず、子どもの心理面や社会的側面あるいは不器用などの身体的側面に注目し、目標設定からアセスメントまでの総合的なアプローチを開発し、提供することが強調された。ただし、リメディアル教育の実際的方法として議論された内容は、視知覚認知や粗大・微細運動、社会性など子どもの認知的能力あるいは情緒的発達、身体的発達の「つまづき」に対応するといったものであり、「個人」に対する「補償」的なアプローチの色彩の強いものであった。

表3 遅滞児の学習ステップ

目標の明確化	学習能力に制限がある子どもには、カリキュラムの目標とその内容が子どもの現在の発達のニーズや学校卒業後に生じるニーズなどの観点から構成されるべきである。
学習能力に対するハンディキャップの影響	将来に対する適切な見通しが設定され指導方法の修正が行われるために、学習能力に対して子どももっているハンディキャップがどの程度影響するものであるのかを知る必要がある。
学習能力とその障害の評価	知能テストによる測定とともに他の要素（感覚障害、身体障害、子どもの人格、家庭の関心や刺激の程度）などを考慮して評価する。
学習過程の計画	指導方法が構造的になっており、子どもの学習過程が教師の中に明確に意識されていることが重要である。
進歩のアセスメント	学習が適切に進歩しているかをチェックすることは、一般の子どもよりもより重要なことである。

VI. まとめと考察

本研究は、英国 1960 年代のリメディアル教育の特質を明らかにし、戦後から 1980 年代にかけて英国のリメディアル教育が変化するなかでどのような位置づけができるのかについて検討することが目的であった。本研究を通して、1960 年代のリメディアル教育の発展に寄与した研究者らが遅滞児の実態を多角的に把握することが重要であり、読みの指導のみならず、心理・社会的側面も含めて幅広く対応する必要性を指摘していたことが明らかになった。一方、リメディアル教育の方法は、従来のリメディアル教育が採用してきた「抽出」方式の特別指導を完全に否定するものではなく、むしろ「特別な指導」の意義を強調するものであった。このとき、リメディアル教育は「分離された特別教育」と捉えるのではなく、「専門性の高い普通教育」として位置づけることが必要であるといった見解も出されたが、子どもの能力を視覚的認知の困難さや微細運動の困難といった能力を細分化して困難の原因を探り、個々の困難に応じた教育を提供する必要性が強調されていた。

以上より、1960 年代のリメディアル教育は、従来の「リメディアル教育センター」や「リメディアル教育クラス」といった「分離された場」による対応ではなく、「通常学校」の問題として位置づけられた時期であると捉えることができる。そして、子どもの多様な側面に注目し、多角的なアプローチを提供しようとした点において、1960 年代の英国特別教育（special education）の改革指針と共通していると考えられる（新井，2000）。しかし、1960 年代のリメディアル教育は遅滞を伴う「個人」に対する対応を原則としたものであり、この点においては、戦後発展してきたリメディアル教育の従来のアプローチを継承するものであり、1960 年代のリメディアル教育の改革指針は戦後から続いていた「差異化による特別なアプローチ」の域を出るものではなかったと位置づけることができる。いずれにしても、1960 年代のリメディアル教育はその基本原理や対象とする児童生徒の範囲が拡大していったという点において大きな変革期であったが、指導方法という観点から見ると、

個人の困難を個々に対応し改善していこうとするものであり、従来のリメディアル教育を大きく転換するものとはならなかったと言えるのではないだろうか。

以上のようなリメディアル教育の発展過程における歴史的位置かけは、言いかえれば「リメディアル教育」が1985年に「学習支援」へと再編されるまでの過程において、その教育理念および方法に関する疑問が生じ、大きな議論が生じた時期があることを意味する。今回の研究において1960年代のリメディアル教育が関連機関との連携を含めた対応が必要であるといった指摘にとどまり、困難を抱える「個人」への補償的アプローチを超えるものではなかったことをふまえると、学校全体からの支援が必要であるといった通常学校改革の視点はいつどのような理由で提起されたのであろうか。1990年代の英国特別ニーズ教育改革は「学校全体からの支援の提供」が大きな柱として位置づけられていることを考えると（新井, 2005）、今後、リメディアル教育が学校全体からの学習支援へと転換していくプロセスを歴史的に研究する必要があると考える。

【注】

- 1) リメディアル教育に関する理論と実践を体系的に紹介し、リメディアル教育の普及・発展に貢献してきた雑誌『リメディアル教育 (Remedial Education)』は1985年から『学習支援 (Support for Learning)』という名称に変更されている。
- 2) これまで、英国のリメディアル教育に関する研究は日本では望田 (1975)、真城 (1999)、新井 (2004a) の3つ程度しかなく、その全貌についてはほとんど紹介されていない状態である。
- 3) タンスレーとガリフォードは専門家間の連携を十分なものとするために、以下のようにコメントしている。「教育上の遅れが身体的・社会的・心理的な問題としばしば結びついているときには、子どもを知る医師、心理士、教師、その他の専門家が密に連携し相談することはとても重要であることのように思われる。とても効果的なチームワークを可能にするためには、相互の仕事を知ることが必要である。」(Tansley & Gulliford, 1960, 19)。
- 4) タンスレーは著書の中で、遅滞児の発達を見るときに以下のような点に注意すべきであると指摘している（表4参照）。

表4 タンスレーの特別なニーズを把握する観点

①言語発達	②身体的・感覚的発達	③情緒的・社会的発達
1) 子どもはお話を聞くことに興味を示しているか？	1) 視野は通常であるか？	1) 他の子どもとうまく遊ぶことができるか？
2) 子どもは正しい順序でお話的主要な認識をつなげられるか？	2) 普通の音域が聞こえているか？	2) 子どもは他の子どもと所属を共有しているか？
3) 絵に興味があり、そのことについて話すことができるか？	3) 指示を聞いて効率よく実行することができるか？	3) 混乱しやすい子どもではないか？
4) 詳しく絵を説明することができるか？（たとえば、何が起	4) 活動的で興味を持ち、健康であるか？	4) 自分がしていることからすぐに気が散ってしまわないか？
	5) 協調性を保ちながら身体を使うことができるか？	5) 過度のストレスなく日常的な

<p>こっているか、あるいはこれから何が起こりそうか等)</p> <p>5) 子どもは過去に見たこと、行ったこと、聞いたことについて話しをすることができるか?</p> <p>6) 号や表示を読もうとする興味があるか?</p> <p>7) 通常の会話の中で良い文章を使用しているか?</p> <p>8) 一般的な子どものリズム感を使って遊ぶことができるか、または言葉と音で遊ぶことができるか?</p>	<p>6) 良いリズム感をもっているか?</p> <p>7) 基本的な色を知っているか?</p> <p>8) 鉛筆, クレヨン, 筆を合理的かつ効果的に使用することができるか?</p> <p>9) 人物画や家の絵を認識できるように書くことができるか?</p> <p>10) 長さ約 6 インチ (約 15cm) の線をまっすぐに書くことができるか?</p> <p>11) 単純なジグソーパズルができるか?</p> <p>12) 子どもの発話は明瞭であるか?</p>	<p>変化を受け入れることができるか?</p>
---	--	-------------------------

(Tansley, 1967, 10)

- 5) ガリフォードは遅滞児に対する教育のねらいを初等教育段階と青年期の段階で以下のように分けて捉えることが必要であると述べている。

表5 ガリフォードの学習遅滞児教育のねらい

初等教育段階の学習遅滞児に対するねらい	青年期の学習遅滞児に対するねらい
<p>(1) 聴覚または視覚的な認識技能</p> <p>(2) 目と手の協応動作</p> <p>(3) 相似と相違の認識及びその言語化</p> <p>(4) 抽出と分類化</p> <p>(5) 連続性または保存の概念</p> <p>(6) 構成的・実験的・創造的遊びを行う能力</p>	<p>(1) 言語・非言語で感情を表現する能力</p> <p>(2) 個人の能力と限界のバランスを考慮しながら自己肯定的な態度を形成すること</p> <p>(3) 現実的な夢を育てること</p> <p>(4) 自立への欲求と他人からの支援の必要性をバランスよく保てること</p> <p>(5) 人生観(感情・信念・態度・指針)の育成</p> <p>(6) 他者への認識(共感的・奉仕的生活への準備)を育てる</p>

(Gulliford, 1971, 27)

【文献】

- 新井英靖. 2000. イギリスの「学習困難児」問題への教育的トリートメントに関する一研究－1950年代から1960年代の通常学校における特別な教育の展開過程を中心に－. 特別なニーズ教育とインテグレーション学会編『SNEジャーナル』, 第5巻, 56－78.
- 新井英靖. 2003a. イギリス「特別な教育的ニーズ」概念に関する基礎的検討－戦後イギリスの「学習困難児」の実態調査を中心に－. 茨城大学教育学部紀要（教育科学）, 第52号, 263－275.
- 新井英靖. 2003b. イギリス1960年代～1970年代における「統合」政策に関する研究. 日本発達障害学会編『発達障害研究』, 第25巻第1号, 39－49.
- 新井英靖. 2004a. 戦後英国リメディアル教育の普及過程に関する研究. 茨城大学教育学部紀要（教育科学）, 第53号, 301－312.
- 新井英靖. 2004b. 英国の特別な教育的ニーズ概念に関する理論的検討と「特別教育」改革の視座. 日英教育学会編『日英教育研究フォーラム』, No. 8, 39－55.
- 新井英靖. 2005. 英国の特別な教育的ニーズコーディネーターの役割と専門性について. 日本特殊教育学会編『特殊教育学研究』, 第42巻第5号, 351－356.
- Collins, J.E., 1961. The effects of remedial education. University of Birmingham Institute of Education, London.
- DfES. 2004. Removing Barriers to Achievement; The Government's Strategy for SEN.
- Gulliford, R., 1969. Backwardness and Educational Failure. National Foundation for Educational Research in England and Wales. London.
- Gulliford, R., 1971. Special Educational Needs. Routledge and Kegan Paul.
- HMSO.1997.Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty. October 1997.(CM 3785)
- 望田研吾. 1975. 英米における補償教育の展開. 九州大学教育学部紀要（教育学部門）, 20, pp17－32.
- 真城知己. 1999. イギリス－障害概念の拡大と特別な教育的ニーズ－. 茂木俊彦・清水貞夫監修『講座 転換期の障害児教育 第6巻 世界の障害児教育・特別なニーズ教育』. 三友出版. 73－124.
- Stott, D.H., 1962. Should we “segregate” the slow learning child? In Schonell, F.J., McLeod, J. and Cochrane, R.G.(ed.), The Slow Learner; segregation or integration. University of Queensland Press, 14-19.
- Tansley, A.E. and Gulliford, R., 1960. The education of slow learning children. Routledge and Kegan Paul. London.
- Tansley, A.E., 1967. Reading and remedial reading, Routledge and Kegan Paul. London.
- Vernon, P.E., 1962. Segregation of the Slow Learner. In Schonell, F.J., McLeod, J. and Cochrane, R.G.(ed.), The Slow Learner; segregation or integration. University of Queensland Press, 14-19.
- Vaizey, J., 1967. Education for Tomorrow, Pelican Book. 佐藤三郎他訳.1971. 平均以下の子どものための教育－教育改善の視座と構想－. 明治図書.