

日本におけるギフテッド教育の歴史的展開

-先行研究検討から-

松本茉莉衣¹ 是永かな子²

(¹愛媛県立特別支援学校 ²高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門 高知発達障害研究プロジェクト)

A Historical Study of the Gifted Education in Japan; Focusing on Previous Study.

¹Marie Matsumoto and ²Kanako Korenaga

(¹ Special Needs Education School in Ehime ²Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit, The Research Project on Kochi Developmental Disabilities;

Abstract : In this study, we analyzed the gifted education history in Japan by focusing on previous research. Three period divisions are the following. First is the Meiji era (1868-1912). Second is the Taisho era (1912-1926). Third is the Showa era (1926-1989).

キーワード：日本，ギフテッド教育，歴史

Key words: Japan, Gifted Education, Historical Study

1. 研究の目的

本稿では、第一に明治期(1868～1912年)の日本におけるギフテッド教育について、第二に大正期(1912～1926年)の日本におけるギフテッド教育について、第三に昭和期(1926～1989年)の日本におけるギフテッド教育について先行研究をもとに明らかにする。

2. 明治期(1868～1912年)の日本におけるギフテッド教育

2. 1 明治期の日本における優秀児教育

明治期は、1901年の大分師範学校附属小や1903年年頃の京都府立第一中学校をはじめとする優秀児を対象とした特別課程の提供が現れ始めた時期であることから、日本の優秀児教育の草創期であると言われている¹。1800年代末以降の日本は、初等教育の就学率の急激な上昇から、学力格差への対応が問題となりつつあった。乙竹は、明治後期の就学児童の量的拡大と学力格差の発生は①資本主義的生産を支える有能な人材を育成するための国民全体の資質向上、②拡大した学力格差に効率的に対処するための指導の個別化、という2つの教育的対応の必要性を生み出したと述べている²。しかし、その関心のほとんどは低能児に向けられており、「優秀児」という言葉の定義すらも曖昧であった³。

1905年頃になると就学率も95.62%となり、世間一般が教育の復興に注目し始め、画一的な教育に対して個性に注意を払うようになったことから、優秀児教育に関しても注目が寄せられ始めた⁴。1908年に乙竹岩造が出版した『低能児教育法』のなかで世論として書かれた「天才教育に関する論争」は、日本初の教育学者による英才教育論であるとされている。また、初期の優秀児教育を牽引した人物の1人であるとされる榎保三郎は、1911年に出した『教育病理及治療学』においてそれまで概念が曖昧であった優秀児を分類した。また秀才教育の声はこの時期からしだいに盛んになり、榎保三郎の『教育病理及治療学』、乙竹岩造の『穎才教育』、木村文一の『早教育と天才』などの書籍も出版された⁵。明治期の優秀児教育について明らかにするには、乙竹岩造と榎保三郎について読み解いていく必要があることは、複数の先行研究で示されて、よって以下に、乙竹岩造と榎保三郎の2人と、その他研究者たちの優秀児に関する議論について述べる。

2. 2 明治期の日本における優秀児教育に関する議論

乙竹岩造は、戦前の教育学、教育史学の大家であり、教育学の幅広い範囲にわたって著作を遺している。1912年の『穎才教育』は、従来の特種教育を拡大して英才教育の面をはっきりと提示した最初の業績であるとされている⁶。乙竹が「低能児・優秀児」に注目した背景には、当時日本に移入しつつあった童の学習能力、個性、人格などの個人差の解明を目的とする教育学である「実験教育学」からくる個性教育重視という乙竹の教育観がある。また、乙竹の才能観は、「英才」を「天才」「俊才」といった2つの下位概念に分けている。「天才」は、想像力に富み、前人未発の創見を立てる者、不世出である者。一方「俊才」は、想像力よりも模倣力に富み、遂行力に富み、集大成的な者である。また、乙竹の定義する「才能」は誰もがもつものであり、あくまで「英才」と普通人のカテゴリーは同じである。よって、乙竹は、「英才」の存在を認める一方で、特定の子どもを対象とした特別な場、方法での教育には積極的な賛成はしない立場をとっていたといえる。乙竹の優秀児教育に対する論の特徴を以下の表1に示す⁷。

表1 乙竹岩造の優秀児教育に対する議論の特徴

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ①英才の把握の仕方にもみられる多元的、要素的能力構造論 ②英才に対して特別な教育方法をあまり考慮しない ③英才教育は一般の教育中で「十分思慮ある教師の十分思慮ある教育」によって行われるべきであるとする ④英才教育鍵は教師が握っている |
|---|

出典：高木雅史(1990)1900年代～1920年代の日本における「低能児・優秀児」教育の思想-乙竹岩造の教育観・能力観の分析を通して『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』(37)pp. 115-127.

乙竹は、優秀児教育問題の本質は「教育上に個性の長所を十分に発揮せしむるにはどう工合しなければならぬかというやうな、一般教育上の大事な問題（『教育界』10(3)p.15）」であるとした。また、乙竹は低能児教育と優秀児教育が同じ発想の裏返しではないと強調している。低能児に対しては、特殊教育の必要があるが、優秀児に対しては、普通児の個性の伸長を目的とする普通教育のなかでの教育が行われるべきだとした⁸。このことから、乙竹の優秀児教育に関する議論は、児童の能力の個人差に対応することの必要性を訴える立場からくるものであったといえる。

次に、医学者、精神病学者である榎保三郎の英才児に関する議論について述べる。榎が行った優秀児の分類は、その後の研究に大きな影響を与えている。その分類が従来と一線を画しているのは、パフォーマンスの優等と、潜在能力の優等を概念上分離しているという点である。それまでは一言に「優等児」と呼ばれていたものを、高い潜在能力をもちパフォーマンスも高いものと、普通の潜在能力をもちパフォーマンスが高いものに分け、その原因を考慮して早熟児や学業優秀児の概念規定を容易かつ明瞭にした。また、高い潜在能力をもつにも関わらずパフォーマンスが低いものに関しては、「優等児」に分類していない⁹。榎が行った7分類を以下の表2に示す。

表2 榎保三郎による優秀児の7分類

- | |
|--|
| <p>①天才児：生まれつき精神能力全般が優秀で、成長し壮年に至っても同年齢集団に比べて優秀である児童。</p> <p>②優等児：記憶力と注意力と忍耐力が高く、身体が剛健な児童。</p> <p>③学業優等児：記憶力、注意力、忍耐力などの精神能力は中程度であるが、家庭環境の影響や周囲の奨励によって、学業の達成度が優等に相当する者。</p> <p>④早熟児：才智がその年齢において通常相当する発達段階よりも早く進む者。</p> <p>⑤神経症傾向に誘発された学業熱心：挙げ強い競争心を持つ病的なほどの負けず嫌いゆえ、また負けることに過剰な恐怖心を持つ故に自らの精神の安定を脅かすほど勉強に勤しんだ結果、優等に相当する成績を勝ち得ている者。</p> <p>⑥情緒障害だが、知性は優れている：才智は甚だしく高い段階まで発達しているにも関わらず、徳性は何らかの欠損により非常に低い段階に留まっており、しかもその徳性の低さと才智の高さに何らかの関連性が認められる状態（典型的には今日でいう情緒障害、発達障害の患者がこれに相当すると考えられる）。</p> <p>⑦身体虚弱な優等児：記憶力と注意力は極めて高いが、身体が虚弱である。</p> |
|--|

出典：南真紀子(2006) 榎保三郎と「優等児」研究：明治・大正期の優秀児教育論解明への一端『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』pp. 19-36.

榎は、優秀児を、①天才児(生まれつき精神能力全般が優秀で、成長し壮年に至っても同年齢集団に比べて優秀である児童)、②優等児(記憶力と注意力と忍耐力が高く、進退が剛健な児童)、③学業優等児(記憶力、注意力、忍耐力などの精神能力は中程度であるが、家庭環境の影響や周囲の奨励によって、学業の達成度が優等に相当する者)、④早熟児(才智がその年齢において通常相当する発達段階よりも早く進む者)、⑤神経症傾向に誘発された学業熱心(挙げ強い競争心を持つ病的なほどの負けず嫌いゆえ、また負けることに過剰な恐怖心を持つ故に自らの精神の安定を脅かすほど勉強に勤しんだ結果、優等に相当する成績を勝ち得ている者)、⑥情緒障害だが、知性は優れている(才智は甚だしく高い段階まで発達しているにも関わらず、徳性は何らかの欠損により非常に低い段階に留まっており、しかもその徳性の低さと才智の高さに何らかの関連性が認められる状態)、⑦身体虚弱な優等児(記憶力と注意力は極めて高いが、身体が虚弱である)の7分類に分けた。

榎のいう「優等児」とは、能力という基軸に乗せた際の「劣等児」の逆に位置するものをさす。榎の優秀児教育への問題意識は、中心から著しく離れているという点で異常であり、教育病理学の視点からみてリスクをもつという見方であった。教育病理学とは、心身に異常を抱える子どもたちの教育上の注意点や、それを踏まえた特殊な教育法を研究するものであり、榎が目指したのは、子どもが「危険児童」「犯罪児童」になること「陶冶低弱」のまま放置されることを防ぐことであった¹⁰。

これらのことから、榎が優秀児と表現する子どもは、学業的に達成していることを前提として考え、その中には知

能の高い者、知能は高いが何らかの障害をもつ者、努力によって達成しているものなどに分類していることが分かる。また、榊にとって能力が高い子どもというのは、平均から大きく離れているという意味で、発達のニーズをもつ子どもであるという認識であったことが分かる。

南真紀子は、乙竹と榊を比較し、教育学者である乙竹にとって優秀児とは、国家にとってより有用な人材となる素質を持つ子どもであり、そのために適当な教育を施されるべき対象であったのに対し、医学者である榊にとって、高い能力は、教育病理学の対象の患者となるリスクであり、優秀児とはそのリスクが通常より高い子どもたちであったと述べた¹¹。ここから、すでに明治期には、能力が高い子どもたちの教育について、国家にとって有用な人材であり、能力を伸長すべきという側面と、その一方、周りとのギャップから高いリスクを持ち得るため、特別な注意や教育法が必要であるという側面の2側面が議論されていたことが明らかとなった。

また、乙竹や榊は優秀児への特別な教育というのを認めていたが、明治期における研究者の中には、英才児・優秀児への特別な教育に対して賛否が分かっていた。賛成していた研究者をあげれば、関東東北連合教育界に議案を提出した桐谷文平や稲垣末松があげられる。理由は、優秀児の教育を受ける権利が十分に守られていないため、その権利を守るために何らかの措置が取られるべきであるというものであり、才能の発現には外部からの適当な刺激を必要とするという才能観をもとに、優秀児教育の必要性を訴えた¹²。一方、反対派には、個人主義教育に疑問を呈し、学校教育の機能を「円滑なる陶冶」に求める思想をもつ篠原助市や、小学校は才能の発達ばかりを図るのが目的では無く、国家のためにあるものであり、環境によって発現が阻害されるような才はそもそも「俊才」とは定義づけられないとした湯原元一などがあげられる¹³。

これらのことから、明治期の日本は、就学率の増加とともに、能力の個人差とそれへの対応が注目された時期であり、低能児教育の対極として優秀児教育の問題が語られ始めたという流れをみることもできるのでないだろうか。また、優秀児教育の内容に関する議論は、国家にとって有用な人材の能力を伸長すべきという側面と、平均とのギャップからくる高いリスクに対して特別な注意や教育法が必要であるという側面があった。優秀児教育が必要であるか否かという議論は、才能の発現に環境が影響するものであるかということや、円満な陶冶と個性助長のどちらが優先されるべきか、ということについて語られていた。

2. 3 明治期の日本における優秀児教育の実践

明治期の実践としては、1901年の大分師範学校附属小学校や1903年年頃の京都府立第一中学校をはじめとする優秀児のみを対象とした特別課程がある¹⁴。また、1911年には長野市後町小学校で「優秀児学級」が設置されている。これは、2年生修了時点での知力(国語と算術)、体力、特性の3方面により、各学年250名を優・中・劣の5学級に分けるものであり、2割にあたる50名を優組とするものであった¹⁵。また、明治期は個性化教育が進められた時期であり、その中に分団式動的教育法がある。及川平治の分団式動的教育法とは、子どもの能力は同じではないという認識を基として、子どもを能力で区別し、それに応じて指導するというものである。及川は、学習した児童は能力相応の活動をすると捉えており、優秀な児童には多くの問題を解決させることがよいと考えていた¹⁶。また、1911年にも奈良女子高等師範学校において真田の分団式教育が実施されている¹⁷。

これらのことから、明治の優秀児教育に対する議論は、普通教育の就学率の上昇からうまれた学力格差の問題に加え、世間一般が教育の復興に注目し初め、画一的な教育に対して個性に注意を払うようになったことから始まった。ただし、「優秀児」の定義として統一されたものはなく、学者がそれぞれの根拠に基づいた独自の定義づけを行っている段階である。教育実践に関しては、1901年の大分師範学校附属小学校や1903年年頃の京都府立第一中学校を初めとする優秀児を対象とした特別課程の提供などが見られた。しかしこれらの実践の実態についての詳細を明らかにすることは今後の課題である。

3. 大正期(1912~1926年)の日本におけるギフテッド教育

3. 1 大正期における日本の優秀児教育の動き

1900年から1920年代にかけて「児童中心主義」による教育論が興隆し「大正自由教育」が展開される中、「能力差への対応」が重要視、当時の教育関係者に意識されるようになった¹⁸。第一次世界大戦の戦勝の前後、つまり1918年頃には欧米の自由主義思潮が輸入紹介され、当時創刊の雑誌『改造(1919～1940)』や『解放(1919～1922)』を通して自由主義教育の理念に基づく優秀児教育への一般的関心がますます高まった¹⁹。また、京都市では、1917年に「優秀児取扱いに関する諮問」に対して、「(イ)学級教授に於て、分团的個別取扱いの方法を適用すること、(ロ)学校の事情に応じて能力別学級編成法を適応すること、(ハ)1校に1学級の優良学級をおき、5校にて2学年より6学年迄を作り、最寄りの学校の優良児を収容すること、(ニ)本市に優良児童のみを収容する学校を特設すること」、といった内容の答申が出された²⁰。こういった動きのなか、大正期における優秀児に関する動きとして代表的なものに1915年に始まった「第二教室」の実践がある。森はこれについて、日本の優秀児教育史上特異的な存在であり、1943年に「第二教室」が閉じられて以降は、こういった特殊学級(実質的には特殊学校)の形をとる実践は存在しないとしている²¹。以下に、「第二教室」実践について述べる。

3. 2 「第二教室」の実践の概要と設置の意図

「第二教室」は、1915年から京都府師範学校附属小学校の空き校舎に優秀児のために設けられた。一見すると特殊学級のような形態ではあるが、その教育組織や教育内容・方法から、実質的には優秀児のための特殊学校というべき存在であった。1943年に廃止されるまでの25年間に在籍した者は559名にのぼる。「第二教室」の目的は、(1)優良児の個性に適応した教育を施すこと(2)社会国家の先覚者、創造者たる有為の人材を育成すること(3)優良児だけを収容した特別学校は本邦にはまだ前例がないので、将来この種の普及を促し、かつ未開拓のままのその教育方法を研究するための使命とともに、一般小学校教育の改善の使命を負うことの3点である。定員は25人であり、優秀児の選抜方法は、(1)京都市内および郡部の小学校長の推薦(2)被推薦児に対する知能検査および(3)学科試験の実施、それに加えて同附属小学校の普通学級から選ばれた優秀な児童(試験無し)若干名を加える。1919年以降は5年修了で中学校への入学、中学4年修了で高校(旧制)へ進学する、いわゆる飛び級が制度化されていた²²。

当時京都府知事であった木内重四郎は、1917年の通常府議会にて、京都市拡大に伴う教育施設の新設計画の中に京都府師範学校附属小学校に特別教育のための「第二教室」を設置する案を提出した²³。「第二教室」の創設は、木内にとって教育における形式主義の排除や画一主義の打破、および分室教育のすすめに関わるものであり、「我が国の義務教育は、中くらいの児童を標準にして一律に教育するもの、知能の優れた児童は能力を十分に伸ばさない。少なくとも身体強健で学力・能力のすぐれた児童には特別の教育を施して、有為の人材を養成するようにすべき」とした²⁴。

木内は、野上俊夫、岩井勝二郎、檜崎浅太郎、篠原助市ら日本の児童心理学や教育心理、教育学の第一線の専門者たちと共に優良児教育のプランを立案し答申した。そしてそれを具体化したものが「第二教室」であった²⁵。その優良児教育の理念は、多数の民衆の幸福を図るという民主主義の社会のなかで、その社会をいっそう幸福なものとし、進歩させることを可能にする少数者の育成をめざしたものであった。そして同時に、優良児が特別な教育を受けなければ、低能力児が普通教育の教室で困憊するのと同様の状態に陥るおそれがある、そういう少数の立場を尊重、助成しようとするものであった²⁶。

このことから、大正期は、1900年頃からの「児童中心主義」の延長としての「大正自由教育」が盛んであった時期であることに加え、期間が短いこともあり、明治期からの優秀児教育に関する議論の大きな変化はないといえる。この時期に始まった特徴的な優秀児教育の実践である「第二教室」について、その目的は、個性に適応した教育の提供、国家の人材の育成、優良児教育法の研究であり、その形態は、実質的には特殊学校の形をとるものであったことが分かった。またその立案に、野上俊夫、岩井勝二郎、檜崎浅太郎、篠原助市などの、第一線の教育学の研究者たちが関わっていたことから、能力の高い者に対する教育の必要性が一定認められていたことが読みとれる。ただし、「第二教室」の実践は、日本の優秀児教育史上特異的な存在であり、「第二教室」が閉じられて以降は、同じ形をとる実践は存在しないことから、日本において優秀児を対象とする特殊学校は広がりを見せなかったことが分かる。

4. 昭和期(1926～1989年)の日本におけるギフテッド教育

4. 1 昭和期における日本の優秀児教育の動き

昭和期は、第二次世界大戦を堺として前期(1926～1945年)、後期(1946～1989年)に分けて述べることにする。まず、前期については、戦力を強めようとする国家目的から科学の復興が叫ばれたため、科学養成のための英才教育が試みられた時期であった。具体的には、1944年から広島高等師範附属学校や東京高等師範学校(現在の東京教育大学の前身)附属中学校などで特別科学教育学級いわゆる「科学組」という特殊学級が設置された。しかし、広島高等師範附属学校は1年間、東京高等師範学校は3年間という短い期間の実践であった²⁷。

次に後期については、1966年には、Torranceが記した『才能教育の心理学』(1965)が日本で翻訳出版された。アメリカの学校での才能教育を概説しているものであり、松村は、これが創造性などの才能を多様にとらえて伸ばそうとする教育の胎動であるとしている。同じ1966年、中央審議会で「後期中等教育の拡充整備について」が諮問され、初めて日本における教育改革に関する議会のなかに「才能教育」の理念が登場した。ここでは、知的、芸術的その他の面で高度の素質を有するものに対する特別教育の必要性が述べられた²⁸。また、1969年には、清水義弘・向坊隆が『英才教育』の中で、才能教育を、知能や創造性といった観点から当時の心理学論を紹介している。松村はこれに対して、概念が整理されていないのに加えて、日本の高度な産業を支える人材開発という明快単純な視点が感じられるとしている²⁹。以下に、昭和期後期に優秀児の実態や性格特徴を研究していた、大伴茂や森重敏による優秀児の定義、優秀児教育に対する問題意識について述べる。

4. 2 昭和期の日本における優秀児教育に関する議論

大伴のいう天才児とは知能天才のことを指す。定義は、ターマンのスタンフォード・ビネー修正法によるIQ140以上をもって天才としている。加えて、精神病や変質がある天才の存在を認めながらも、天才児の選抜の際はそれらが著しい場合は除くとしている。大伴は、天才児の性格調査ではほとんどの場合好ましい性格を示すと述べている。また、知能天才を発掘し、優秀な学問的業績を達成させるための努力は国家的な意味で重要であるとともに、早教育についてはただ知能を伸ばすだけでなく、真に子どもを生かそうとすることが必要であるとする³⁰。

森は、知的優秀児はWISC(ウェクスラー式知能検査)で130以上となることと、教師と親への質問紙によって測るものとした。また、知的優秀児とは異なる存在として、学業優等児、早熟児をあげた。学業優等児とは学業における好成績を修めるこどもを指し、本人や家庭の努力などから知能は高くなくとも学業優等生になるものがあるとした。また早熟児は、年齢のわりに態度やものの考え方が年長児、成人のような特徴を表わすが、知的優秀児のように、20歳を過ぎても加速度的に優秀性を発揮するようなことはないとした³¹。加えて、身体的に優れている者を「健康優良児」、計算優秀児、工作優秀児は「特技児童」「特能児」と呼んでいた³²。

また、知的優秀児は、知能のみならず、性格面や身体的発達においても一般の児童より優れているとした。森が1961年に著わした『知的優秀児の性格特徴に関する一研究』ではロールシャッハテストを用いた調査の結果として、知的優秀児の性格的優秀性が少なからず認められるとした³³。1966年の『優秀児の指導：優れた性格を中心として』においても同様の見解を述べている³⁴。その立場から、「能力に応ずる教育」「教育の機会均等」「幸福になれる権利」をあげ、精薄児のように「特殊児童」として特別な措置が講じられる必要があり、飛び級など英才は英才として伸ばす制度が望ましいと述べた³⁵。

しかし森は、人格全体が優秀となりはじめて「優秀児」となるという一方で、Hollingworthを引用し優秀児の適応の問題にも触れている。優秀児についてIQ130～150の者は適応し情緒的に安定の傾向、IQ150以上になるその傾向は薄まり、IQ180以上は普通児との適応が困難であると述べた³⁶。1963年の『優秀児：その心理と教育』では、具体的な優秀児の不応事例としてWISCの全検査IQ159の園児が他の園児に対して暴力をふるう事例をあげている。また、自らのもとに教育相談に来た優秀児の性格的な問題の事例から特徴をまとめた³⁷。

それら特徴を以下の表3に示す。

表3 森重敏があげる優秀児の性格的な特徴の問題

- ①好きなことはいくらでも熱中するが、気が向かないことはやらない。
- ②飲み込みがよく、反応が早く、理屈もよく言うが実行力が無い。手先が不器用。
- ③感情が激しく、ちょっとしたことに感動、恐れたりして表現がおおげさ。
- ④次々と色々なことに興味をもち、落ち着かないし長続きしない。また対人関係についても、自分より年上の子と遊ぶ、思考を要する遊びを好む、同年齢と興味が異なりわけ者にされる。知能が離れすぎていて指導者としての位置をしめることができないことが多い。

出典：森重敏・酒井清(1963)『優秀児：その心理と教育』誠信書房。

森があげる、優秀児の性格的な特徴の問題として挙げているのは、好きなことには熱中し、逆に気が向かないことはしない、理解力がある、反応が速い、理屈っぽい実行力が無い、また不器用である、感情が激しい、少しのことに感動し、表現がおおげさである、様々なことに興味をもつ、落ち着かなく注意が続かない、対人関係は年上を好み、思考する遊びを好む、同年齢と興味が合わずのけ者にされる、知能が離れすぎていることから、教えることは上手くできないことが多いという点であった。

このことから、昭和期前期(1926～1945年)の日本の優秀児への教育の見方は、国家の戦力を育成することであったことが読みとれる。また、昭和期後期(1946～1989年)については、日本において優秀児の性格特徴に関する議論があったことが分かった。具体的には、大伴と森による天才児、知的な優秀児の定義は、IQ140以上、IQ130以上と知能指数をあげているのに加えて、好ましい性格を示すことが多いとしている点で共通していることが明らかとなった。また、森に関しては、定義にIQの条件に加え、教師と親への質問紙も必要であるとしていたことから、性格や人間関係、集団への適応等に問題がある子どもは優秀児とはしなかったことが分かる。また、森がまとめた優秀児の性格的な特徴の問題からは、昭和期後期には、日本の実態としてIQの高い子どもの性格的な特徴があることが明らかとなっていたことが分かる。また、1966年の中央審議会で、初めて「才能教育」の理念が登場したことから、日本における国の規模での動きは昭和期から始まったことが分かる。

明治期から昭和期にかけて、日本におけるギフテッド教育の歴史をみていくと、日本における能力の高い子どもつまり優秀児に対する教育が着目され始めたのは、明治期であり、就学率の急増から子どもの学力格差が明らかとなったことがきっかけであると分かる。また、まず低能児への対応が世論としてあり、それに加えるかたちで優秀児への対応が議論されるという流れもあった。大正期においても同様であり、「大正自由教育」が展開される中で、さらに「能力差への対応」への対応の必要性がいわれるようになった。そして、昭和期前期の優秀児への対応は、戦争に向かう動きから、戦力を強めるという国家的な意図に基づいた科学教育と化した。終戦後の昭和期後期は、アメリカの才能教育が入ってきたことを背景に、優秀児の心理や創造性などに注目が集まった。優秀児の研究には知能検査に加えて性格検査が用いられるようになり、ほとんどの場合好ましい性格を示すというのが研究者の総意である一方、相談事例から優秀児の性格的な問題に対する言及もあった。また、この時期に初めて日本における教育改革に関する議会のなかに「才能教育」の理念が登場したことから、国の動きとして優秀児への対応がいわれたのは昭和期であるといえる。

5. 総括

第一に、明治期の日本は、就学率の増加から、能力の個人差が注目された時期であり、低能児教育の対極として優秀児教育の問題が語られた。また、優秀児教育の内容に関する議論は、国家の有用な人材の能力伸長という側面と、平均との差異からくるリスクへの対処という側面があった。加えて、優秀児教育が必要であるか否かという議論は、才能の発現に環境が影響するものであるかということや、円満な陶冶と個性助長のどちらが優先されるべきか、といったことについて語られていた。ただし「優秀児」の定義として統一されたものはない段階である。教育実践に関しては、優秀児を対象とした特別課程の提供などが見られた。

第二に、大正期は、明治期からの優秀児教育に関する議論の大きな変化はないことが示された。また、特徴的な優秀児教育の実践である「第二教室」について明らかとなった。「第二教室」の目的は、個性に適応した教育の提供、国家の人材の育成、優良児教育法の研究であり、形態は特殊学校の形をとるものであった。その立案には、第一線の教育学の研究者たちが関わっていたことから、能力の高い者に対する教育の必要性が一定認められていたことがわかる。ただし、「第二教室」の実践は、教室が閉じられて以降、同じ形をとる実践は存在しないことから、日本において優秀児を対象とする特殊学校は広がりを見せなかったことが分かった。

第三に、昭和期前期(1926～1945年)の日本の優秀児への教育の見方は、国家の戦力を育成することであった。また、昭和期後期(1946～1989年)については、日本において優秀児の性格特徴に関する議論があり、研究者によって知能指数や性格検査による定義づけが行われていた。加えて性格検査の結果から、優秀児はほとんどが好ましい性格を示すことが多いとしている一方、優秀児の性格的な特徴の問題もあげられており、日本の実態としてIQの高い子どもの性格的な特徴があったことが明らかとなった。また、1966年の中央審議会で、初めて「才能教育」の理念が登場したことから、日本における国の規模での動きは昭和期から始まったことが分かった。

註・引用文献

- ¹ 南真紀子(2007)乙竹岩造と榎保三郎:「優秀児」教育の二つの論理『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』65, pp. 55-67.
- ² 高木雅史(1990)1900年代～1920年代の日本における「低能児・優秀児」教育の思想--乙竹岩造の教育観・能力観の分析を通して『名古屋大学教育学部紀要』37, pp. 115-127.
- ³ 南真紀子(2006)榎保三郎と「優等児」研究:明治・大正期の優秀児教育論解明への一端『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』63, pp. 19-36.
- ⁴ 森重敏・酒井清(1963)『優秀児:その心理と教育』誠信書房.
- ⁵ 前掲3, pp. 19-36.
- ⁶ 稲垣真美(1980)『ある英才教育の発見:実験教室六十年の追跡調査』講談社.
- ⁷ 前掲1, pp. 55-67.
- ⁸ 前掲1, pp. 55-67.
- ⁹ 前掲3, pp. 19-36.
- ¹⁰ 前掲2, pp. 115-127.
- ¹¹ 前掲3, pp. 19-36.
- ¹² 南真紀子(2010)明治末期の優秀児, 優秀児教育に関する論争の内容-雑誌『教育界』「高能児教育特集」を資料として-, 『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』64, pp. 182-185.
- ¹³ 前掲12, pp. 182-185.
- ¹⁴ 前掲3, pp. 19-36.
- ¹⁵ 天野正輝(1979)明治期・大正期における指導「個性化」の歴史的背景-能力別学級編成を中心にして-『東北大学大学院教育学研究科年報』27, pp. 299-324.
- ¹⁶ 伊藤真治(2010)及川平治の自問自答と教材研究『滋賀大学教育学部紀要教育科学』60, pp. 11-20.
- ¹⁷ 森重敏(1972)『わが国における優秀児の心理学的研究』風間書房.
- ¹⁸ 前掲2, pp. 115-127.
- ¹⁹ 前掲4.
- ²⁰ 前掲15, pp. 299-324.
- ²¹ 森重敏(1973)優秀児の追跡的研究:京都師範附属小学校「第2教室」を中心として(II日本の近代教育の諸相), 『人文学報, 教育学』8, pp. 143-179.
- ²² 前掲21, pp. 143-179.
- ²³ 稲垣真美(1980)『ある英才教育の発見:実験教室六十年の追跡調査』講談社.
- ²⁴ 前掲23.
- ²⁵ 前掲23.
- ²⁶ 前掲23.
- ²⁷ 前掲4.
- ²⁸ 平野智美(1995)〈展望〉日本の英才教育:現状と課題『ソフィア:西洋文化ならびに東西文化交流の研究』44(3)p. 97.

-
- ²⁹ 松村暢隆(2003)『アメリカの才能教育—多様なニーズに応える特別支援』東信堂, p. 182.
- ³⁰ 大伴茂(1948)『日本天才児の研究』弘文堂書房.
- ³¹ 前掲 4.
- ³² 森重敏(1966)優秀児の指導：優れた性格を中心として『幼児の教育』日本幼稚園協会, pp. 18-32.
- ³³ 森重敏(1961)知的優秀児の性格特徴に関する一研究『東京家政大学研究紀要』 pp. 77-84.
- ³⁴ 前掲 32. pp. 18-32.
- ³⁵ 前掲 4.
- ³⁶ 前掲 32. pp. 18-32.
- ³⁷ 前掲 4.

平成27年（2015）10月9日受理
平成27年（2015）12月31日発行