

Heilpädagogik の性格の変遷についての一考察

—一九三〇年まで—

辻

誠

一 はじめに

ドイツにおいて用いられて来た Heilpädagogik という語があらわす内容については、ゲオルゲンス (Jan Daniel Georgens) とダインハルト (Heinrich Marianus Deinhardt) が十九世紀中葉に始めてこの語を用いて以来、諸家の見解が一致せず、Heilpädagogik の性格は多様な変遷を遂げたのであった。そこで私は一九三〇年までの範囲で、この変遷の過程を跡附けると共に、合わせてその変遷過程について若干の評言を与えたい。

Heilpädagogik という語を始めて使用したのはゲオルゲンスとダインハルトであるが、Heilpädagogik の前史をたどるとき我々はコメニウス (Johann Amos Comenius, 1592~1670)、ペスタロッチー (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746~1827) 及びツッゲンビュール (Johann Jacob Guggenbühl) に出会う。従って我々は先ずこれら三人によって代表される Heilpädagogik の前史を検討し、しかる後にゲオルゲンス、ダインハルト以後の Heilpädagogik を考察することとする。⁽¹⁾

一 コメニウス

コメニウスは万人に教育を与えようというその主張と、その直観主義的教授学の思想から、直観教育を重んじた精薄教育を提唱した。⁽²⁾

二二 ペスタロッチー

ペスタロッチーはその教育実践において、主として孤児や貧民階級の「忘れられた子ら」を扱ったが、彼がノイホーフ (Neuhof) で扱った児童達の中には、精薄児や肢体不自由児もあつた。彼はこれら障害児の教育においても、その人格から出る強力な影響によって、大きな成果を収めた。著しい例としては、彼は精薄児の中から、絵に特別の才能を持った者や音感に極めて秀でた者を見出した。彼の教育方法上の諸原理——自発性の原理、直観の原理、社会の原理、母性愛の原理——は精薄教育に対しても重要な基礎を与えたものと思われる。

このような経験に基いて、ペスタロッチーは障害児達各自を人間的諸要求を充足する生活を享受し、自分の生計を自分の労働によって立て得るまでに教育しなくてはならないと主張した。⁽³⁾ 即ちペスタロッチーは心身障害児達の人権を守り、彼等を自立と成熟にまで教育しようとしたのである。

四 グッゲンビュール

十九世紀に入ってペスタロッチーの国スイスにグッゲンビュールがあらわれた。彼は一八四〇年にインターラーケン (Interlaken) のアーベントベルク (Abendberg) にクレチン病児の収容所を作り、短期間に大きな成果をあげた。グッゲンビュール——彼自身は医師であつたが——は「病院兼学校」として彼の施設を建てたのであり、そこでは医学的方法と教育的方法とが互いに提携したのであつた。つまり彼は医学的方法によつてのみならず、教授と教育 (Unterricht und Erziehung) によつてもクレチン病児達の全人的発達を促進しようとしたのである。⁽⁴⁾

彼の精薄教育においては、教育内容は、知育、体育及び感情意志の教育から成っている。

彼の知育は先ず感覚訓練から始まる。即ちグッゲンビュールは彼より少し前にフランスの医師イタール (J. M. G. Itard) がアベロンの野生児 (Le sauvage de l'Aveyron) の教育において開発した方法に基づいて、先ずすべての諸感覚の計画的訓練を行なつた。感覚教育は次に一般の直観教授に移行した。この直観教授によつて、児童達は環境の諸事物を識り、名附けることを学ぶのみならず、彼等自身に対する諸事物の意味を体験し、経験するのである。そしてこの直観教授の後に始めて、読、書、算という本来の教授が行なわれ、最後の段階では労作学校 (Arbeits-

schule)の営みが、つまり家事、農業、園芸の活動が行なわれるのである。⁽⁵⁾

体育に関しては、身体的の巧緻性を発達させるために、グッゲンビュールは体育館や野外で利用される体育機械を外国から取り寄せている。このような体育によって身体面が幾らか発達した後、前述の家事、農業、園芸に従事させる。つまりこのような労作における身体活動は彼にとっては、市民生活の準備という一定の目的と結合していることから、最上の体育とも考えられたのである。⁽⁶⁾

アーベントベルクの施設では、感情生活及び意志生活の教育もよい模範を提示し、よい習慣を形成することによって行なわれた。⁽⁷⁾

グッゲンビュールは彼の仕事の目標を、「クレチン病を治すこと(den Cretinismus zu heilen)」と表現した。しかしこの場合の Heilung は医学的意味の治療ではない。彼は Heilung という言葉によって、児童達を身体的精神的に発達させて、市民的適格の段階にまで導くことを意味した。エルレンマイヤー(A. H. Erlenmeyer)もこの点でグッゲンビュールと一致しており、次のように述べた。即ち「正しく、現実的に観察するならば、精薄は heilen され得る。つまり市民的自立性にまで導かれ得る。そしてこの場合、私は彼等があらゆる種類の学校の知識(Schul-kennnissen aller Art)を理解し得るようになることではなくて、たとえ他人の指導の下においても、市民生活に適格になり得ることを意味する」と。⁽⁸⁾

かくしてグッゲンビュールとエルレンマイヤーにおいては、Heilung は医学的意味のものではなく、クレチン病自身やクレチン病によってもたらされた精神遅滞は依然としてそのままでありながら、教育的方法による心身機能の適当な訓練を通じて、行為可能性(Leistungsfähigkeit)を増大し、もって市民的自立性にまで導くことを意味すると考えられる。

従って又彼等においては、精薄教育の目的も、ペスタロッチーの場合と同様に、市民的適格ないし市民的自立にあるものといえよう。

医学は精薄の場合にも、その専門的諸方法のみによっては超えることができない限界を持っている。精薄が医学的に治療不能であり、精薄指導の目的は人間的尊厳に値する存在に導くという極めて控え目のものであらざるを得ないにしても、グッゲンビュールはこの目的の達成の努力のなかで、教育的方法を導入することによって、上の医学の限界を突破することができたのである。⁽⁹⁾

五 ゲオルゲンスとダイnhルト

ゲオルゲンスとダイnhルトは、一八五六年、ウィーンの近くに、精薄児施設を設立した。そしてここでの実践に基づいて、彼等は一八六一—三年に共著を公にした。⁽¹⁰⁾ 彼等はこの本でその Heilpädagogik の思想を成立させると共に、Heilpädagogik という述語を始めて作り、それを流通させた。

ゲオルゲンスとダイnhルトによれば、身体的、知能的及び道德的問題児達は特別の教育的処置を要求し、そうした処置によってのみ彼等の諸欠陥は克服され得るのであり、一般の学校の教育法によっては彼等の教育は決して奏功しない。この見地から、ゲオルゲンスとダイnhルトはこうした児童達を教育的に取扱うことを課題とする一連の諸学校の必要性を力説し、こうした児童達の教育又はそれについての学を指して Heilpädagogik と呼んだ。⁽¹¹⁾ しかし当時は盲、ろう、精薄の場合に比べて、他の種類の障害を背負う児童達の教育はきわめて未開拓の状態にあつたため、彼等も実際に思想を展開するにあたっては、主として盲、ろう、精薄の場合を念頭に置いたものと考えられる。

ゲオルゲンスとダイnhルトによれば、医学的の Heilung が Heilpädagogik の意味ではない。精薄児や感覚欠損児は決して病んで (krank) はない。こうした児童達においては、医学的の Heilung は問題になり得ない。⁽¹²⁾

しからは Heilpädagogik の意味は何か? これについてゲオルゲンスとダイnhルトは次のように説いた。例えば盲児やろう児では、児童は依然として盲やろうでありながら、障害を迂回し補整する (umgehen und ausgleichen) ことが Heilpädagogik の課題なのである。⁽¹³⁾ 盲児の場合について更に詳しくいえば、盲児は視覚の欠除という条件の下で、視覚を迂回し、触覚や聴覚によって視覚の欠除を補整しながら、外界を知覚し、それによって社会に適応し、更にみずからの生を豊かにしてゆくことが望まれるのである。

又精薄においても、児童は依然として精薄でありながら、Heilpädagogik は人間的のものなお可能な実現 (die noch mögliche Verwirklichung des Menschlichen) によって、一つの補整された状態 (ein Ausgleich) に到達しようとする。⁽¹⁴⁾ クレチン病自体はそのままでありながら、教育的方法による心身の諸機能の訓練を行なうことによって、行為可能性を増大しようとしたグッゲンビュールの精薄教育も、実はこの補整教育の性格を持つものであったと考えられる。

ペスタロッチーが彼の心身障害児教育をどのようなプログラムの下に行なおうとしたかはつまびらかでない。しかし彼が障害児の医学的の Heilung に関心を示さなかった事実から考えて、彼の主張した市民的自立にまでの障害児教育も当然ゲオルゲンスとダイnhルトの所謂補整教育の方法によるものと想像される。

迂回と補整の教育は医学的の Heilung が止んだところで始まるのであり、教育的方法によって医学の限界を突破するものであり、心身障害児達に、従来は閉ざされていた諸可能性を与えるものである。

しかし迂回と補整の教育は、ゲオルゲンスとダイnhルトによれば、まさにあの一般的教育目的、つまり人間のものの実現に奉仕するものでなければならぬ⁽¹⁵⁾。即ち心身障害児達はみずからの心身的及び環境的諸条件に従順に服従し、依然として諸障害を持ちながら、迂回と補整によって、そうした諸障害の下でもなお可能な諸可能性を実現し、もってみずからに固有の使命を達成し、真の自分自身を実現せねばならないのであり、Heilpädagogik は障害児達のこのような自己実現を助ける作用と考えられるのである。ベッシュェル (Erich Beschel) が指摘しているように、ゲオルゲンスとダイnhルトにとっては、ペスタロッチーにとつてと同様に、教育は実に人間教育 (Menschenziehung) を意味したのである⁽¹⁶⁾。

これまで述べて来たことから明らかになったように、ゲオルゲンスとダイnhルトの場合、Heilpädagogik という言葉は、この言葉によってあらわされる内容を決して十分に表現するものではない。事実の本質に従えば補充・補整教育 (Ersatz- und Ausgleichserziehung) という方がよい。しかしゲオルゲンスとダイnhルトの時代には、この領域では医師の協力 (Zusammenwirken) が重要な意味を持っており、又 "heilen" という言葉は当時の教育学の公認の語であったため、彼等も Heilpädagogik という述語を設定し、且つそれが一般に流通するようになったものと考えられる⁽¹⁷⁾。

六 シュテッツナー

言う、ろ、肢体不自由を Heilpädagogik の対象から除いた人々として、シュテッツナー (Heinrich Ernst Stötzner) 、ワインゲル (Weigl) 、トリューパー (Trüper) 、クラー (Theodor Heller) 、テューリンクク (E. v. Düring) 等がある。彼等によれば、これらの諸障害をめぐって

Heilung を障害の除去の意味にとる限り、教育的手段による Heilung は考えられ得ないばかりでなく、児童が精神的に正常の場合、その教育は精神病質児や精薄児の教育と方法上それほど多くの共通性を持つものではない。このような見地から彼等は、同時に精薄、道徳的低格性 (ethische Minderwertigkeit)¹⁸⁾、一般的教育困難性のような他の障害を合併していない限り、これらの諸障害を Heilpädagogik の対象から完全に除外した。彼等によれば、Heilpädagogik はただ知的欠陥児、道徳的欠陥児及び情緒的障害児のみをその対象とする。しかし Heilpädagogik がその最初の著しい成果をあげたのは、盲、ろうの障害領域においてであったことを思うとき、彼等の見解は奇異の感を与えるのである。¹⁸⁾

シュテツナーもゲオルゲンス及びダインハルトと同様に、心身に障害のある児童達の教育は一般の学校——それは障害児達の諸要求を満たすことができない——で行なわれるべきではなく、それを固有の課題とする Heilpädagogik がこれにあたるべきであるとした。しかし、それにもかかわらず、彼は理論的には、Heilpädagogik の対象を精神の発達に限定した。彼の一八六八年の作品によれば、広狭二義の Heilpädagogik がある。広い意味では「児童の誤って形成された意志諸方向や心情諸方向に立ち向かう限り、あらゆる教育は Heilpädagogik となる。」¹⁹⁾しかし狭い意味では、Heilpädagogik は身体的欠損又はその他の部分的にはまだ知られていない諸原因によって、精神の正常な発達 (normale Entwicklung des Geistes) が妨げられているような児童達を取り扱う。¹⁹⁾そしてこのような児童達としては、盲、ろう、精薄等の児童達があげられる。一八六八年の論文では、Heilpädagogik という言葉は、主としてこの狭い意味で用いられている。

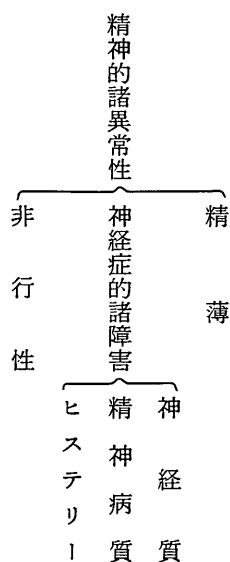
しかしここで注意すべきことは、シュテツナーが精神の正常な発達を阻止されている児童達を Heilpädagogik の対象として理解していることである。従って、例えば身体的欠損児はその身体的欠損に基づいて精神の発達が障害されている限り、Heilpädagogik の対象となるのである。逆に精神的に正常であるならば、Heilpädagogik の対象とはならないのである。

シュテツナーの Heilpädagogik のこのような特色はその後いよいよ著しくなり、一九〇四年の著作では、彼は遂に盲、ろうを Heilpädagogik の対象から積極的に除き、Heilpädagogik を精薄教育と同一視した。彼は元々精神の発達障害を持つ児童達を Heilpädagogik の対象としたのであるが、この作品では盲、ろうは決して heilen され得ないが故に、その教育は Heilpädagogik には包摂され得ないとして、盲、ろうを Heilpädagogik の対象から積極的に除外したのである。なお、当時の盲教育及びろう教育の現場が Heilpädagogik という名を忌避したことも、シュテツナーのこのような見解の成立にあずかって力があつたものと考えられる。²⁰⁾

七へラー

ヘラーは一九〇四年の著作で、彼の Heilpädagogik の思想を公にした。十九世紀末又は二十世紀初頭のドイツでは、一般には Heilpädagogik の名の下に盲、ろう、精薄の教育——それらは当時心身障害児教育のうちで比較的開拓された分野であった——が総括されることがしばしばであった。ヘラーの Heilpädagogik の概念規定の試みは先ずこのような一般の状況に対する批判から出発する。彼によれば、このような状況は精薄の本質を感覚諸機能の弱体においてみる古い誤った見地によるものである。この仮定においては、最高の感覚の欠損が精薄をもたらすのであり、このことから盲、ろうの心理の表面的類推によって、精薄の心理が理解されるのであるが、このような仮定は経験の事実によって、つとに否定されているところである。ヘラーによれば、盲ろう教育と精薄教育とは教育学的に厳密に区別された領域なのである。⁽²¹⁾

このように盲教育、ろう教育及び精薄教育の総括概念として Heilpädagogik を規定することを拒否したヘラーは、先ず盲、ろうを Heilpädagogik の対象から除外する。しかし、彼は、同じく、盲、ろうを Heilpädagogik の対象から除いたシュテッターのように、Heilpädagogik を精薄教育と同一視するのではない。ヘラーは Heilpädagogik の対象を精薄のみならず、一般に精神生活の病的諸状態としたのである。彼によれば、Heilpädagogik は「医学特に精神生活の病的諸状態とかかわる医学の部分と教育との境界領域」であって、「その対象は個々の児童に適した発達条件を設定することによって、障害された心理的諸機能の調整 (eine Regelung der gestörten psychischen Funktionen) が期待されるような、児童期のあらゆる精神的諸異常性 (geistige Abnormitäten) である。」この精神的諸異常性の内容としては、ヘラーは次の表に示す諸障害をあげている。⁽²²⁾



従ってヘラーの Heilpädagogik では、盲、ろうを始めとする身体的諸異常性は問題とならず、常に精神的諸異常性のみが考察される。しかしこの精神的諸異常性は、シュテッツナーの場合と異って、精薄のみならず、感情生活や意志生活の諸障害をも含む。世紀末以来、児童のヒステリー及びそれに類似の心身症状の研究が進歩したという歴史的背景に伴って、Heilpädagogik はヘラーにおいて、新しい課題を荷なうようになったのであろう。

又ヘラーの場合、Heilpädagogik は適切な発達条件の設定という教育的方法によって、障害された心理的諸機能の調整に向かうのであって、精薄自体や生物学的に規定された素質的人格特性自体を医学的に heilenしようとするものではない。この意味において、ヘラーの Heilpädagogik はゲオルゲンスとダイnhルトの補整教育の性格を帯びるものといえよう。²³

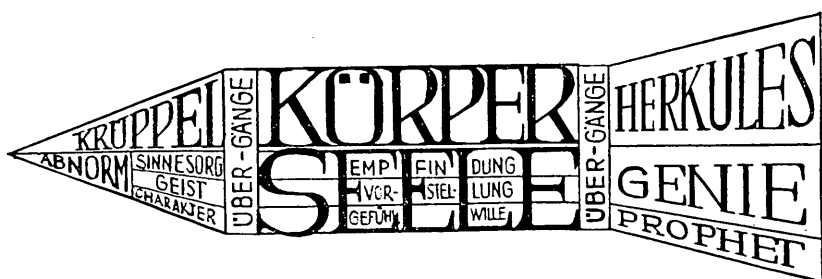
ハ ヴ ェ ル ト

ヴェルト (Josef O. Vertes) は一九一八年の作品において、きわめて独自の Heilpädagogik を公にした。

ヴェルトもヘラーと同様に、盲教育、ろう教育及び精薄教育の総括概念として Heilpädagogik をとらえる従来の立場を、精薄の本質を感覚欠損においてとらえる誤った立場であるとしている。そして彼によれば、このような誤った見解は恐らく次のような誤った語源解釈によるものである。つまり schwachsinmig という語の正しい説明は思考において弱きこと (schwach im Sinnen, d. h. Denken) であるにもかかわらず、誤って感覚が弱い (von schwachen Sinnen sein) ことと解釈されたためである。²⁴

このようにして言うろう教育と精薄教育とはヴェルトにおいても区別されるが、彼の場合にはヘラーの場合のように、盲教育及びろう教育を Heilpädagogik から除外するのではない。盲、ろうはやっばり Heilpädagogik の対象なのである。しかし精薄と盲、ろうが同じく Heilpädagogik の対象であるためには、感覚欠損とは異なった分類基準 (fundamentum divisionis) が求められねばならない。

このような分類基準として、ヴェルトは「普通よりも劣等 („Abnormität“ von der „Normalität“)」の概念を提出した。彼はこの分類基準によって、きわめて広い Heilpädagogik の対象領域を確定したのである。この「劣等」の概念を明らかにするために、彼は次ページのような図を考えて、まず普通 (Normalität) の概念から出発する。彼によれば、「日常的諸観念、平均的諸価値、一般的人間的諸目標 (自己保存、社会



ABNORMITÄT · NORMALITÄT · HYPERNORM

Abnormität — Normalität — Hypernorm

への適応)によっておられるすべてが普通(normal)といわれる。従って普通の状態とは点ではなく、多くのニュアンスの可能性のある、広がりを持った一つの路である。²⁵⁾ 普通状態の負(一)の側に、劣等状態(Abnormalität)がある。広い普通状態の領域は、劣等状態にはいつてからは、だんだん狭くなり、質量共に縮小し、遂に一点に収縮する。この点は心身的劣等の極限的な悲劇の図示である。²⁶⁾

abnormalとは普通から単に偏倚(Deviate, abweichen)していることを意味することが多いが、ヴェルトは普通から偏倚した状態のうち、普通状態よりも価値的に低い方を劣等とし、価値的に高い方を優等状態(Hypernorm)とした。劣等状態から普通状態を経て、優等状態にいたる道はかなり長く、この間には多くのニュアンスと型の差がある。²⁷⁾

身体的領域をみると、優等状態はヘルクレス的人間(Herkules)としてあらわれる。又精神的領域では、感受性、思考における優等状態は天才(Genie)として、感情、意志における優等状態は予言者(Prophet)としてあらわれる。

負の側の身体的領域をみると、肢体不自由という劣等状態がある。「負の側の心的生活(Seele-leben)の領域をみると、諸感覚の劣等状態には盲、ろう、弱視、難聴等がある。」精神の劣等諸状態(Abnormalitäten des Geistes)は表象界即ち思考の劣等諸状態及び神経症的劣等諸状態である。性格の劣等は感情生活及び意志生活の劣等——非行傾向等——である。²⁸⁾

このようにして普通と劣等の意味を明らかにした後、ヴェルトは劣等諸状態の教育はすべて Heilpädagogik にゆだねられなければならないと主張して、次のような定義を行なった。即ち「Heilpädagogik は身体的及び心理的に普通児より劣った児童達や青年達の特殊の教育と治療される障害諸領域が Heilpädagogik の対象領域に属する。²⁹⁾」

Heilpädagogik の対象領域

I 身体の劣等——肢体不自由等

II 精神の劣等 (Die Abnormitäten der Seele)

1 感覚諸器官の劣等——盲、ろう等

2 (狭義の) 精神の劣等 (Die Abnormitäten des (im engeren Sinne des Wortes) Geistes)——精薄、神経症的諸状態等

3 性格の劣等 (Die Abnormitäten des Charakters)——非行傾向等

このようにして、ヴェルトの劣等という分類基準を採用すれば、シュテッツナーやヘラーのように盲、ろうを除外することなく、又従来一般に行なわれていたように盲、ろう、精薄に局限されることもなく、きわめて広い領域が Heilpädagogik の対象領域として登場することになる。

特に肢体不自由は、シュテッツナーやヘラーの場合を始めとして、従来 Heilpädagogik が余り注意を払わなかった領域であるが、ヴェルトはこれを Heilpädagogik の対象領域として理論的に確定したのである。

又精神的異常性ないし(狭義の)精神の劣等の中では、シュテッツナーまでの Heilpädagogik の流れの中では、精薄のみが注目され勝ちであったが、ヴェルトはヘラーと共に神経症的諸状態をも Heilpädagogik の対象として考察した。

更に非行傾向等の性格劣等者達も Heilpädagogik の枠外に置かれ、heilen されるよりも罰せられるのが常であったが、これもヴェルトの見地からは Heilpädagogik の対象とみなされる⁸⁸⁾。

最後にヴェルトは劣等—普通—優等の問題を考察するにあたって、一つの Idealmassstab によっているものと考えられる。普通状態から偏倚した状態のうち、彼は普通よりも価値的に高い方を Hypernorm としたのであり、ここにすでに価値の尺度がはいってきている。又前出の図においても優等状態の方は幅広い平面によって描かれているのに対して、劣等状態の方は幅の狭い平面として描かれていることからヴェルトのこのような姿勢がうかがわれる。

九 シュプランガー

シュプランガー (Eduard Spranger) は Heilpädagogik の意味を Heilung にありとし、シテツナーやヘラーと同様に、盲、ろう、肢体不自由を Heilpädagogik の対象から除外した。⁸¹⁾ 疾病があつて始めて Heilung が問題となり得るのであるから、この立場からすれば疾病が存在するときのみ、Heilpädagogik という言葉は適用され得る。

このような観点の下に、シュプランガーは一九二七年の論文において、彼の Heilpädagogik の思想を展開した。彼によれば、Heilpädagogik は既に病んでゐる者を再び健康にしよう (wieder gesund zu machen) とするものであるが、この場合、彼は疾病を全く生物学的に理解してゐる。即ち疾病とは、文化的にも価値の低いものとしてあらわれ得るが、先ず第一に個人の心身的生命領域 (Leiblich-seelische Vitalphäre) において起こる生物学的現象なのである。⁸²⁾ 社会的文化的適応の層にのみ算入されるものは、疾病とは名付けられ得ない。それゆゑ疾病のリトマス試験紙は、所与の case における正常的類型からの偏倚が単にある歴史的社会的条件の下での存在可能性 (Daseinsfähigkeit) の低下を意味するか、それとも生のあらゆる可能な諸条件の下でのそれを意味するかという点に存する。一人の病人は今ここで与えられた文化状況に関係なく、どこでも障害を持ったものとして認められるのである。⁸³⁾

そして疾病は生物学的にみれば、一方個々の生命諸機能の生命的弱体化 (vitale Schwächung einzelner Lebensfunktionen) であり、他方個々の諸機能の全生命組織における共働の障害 (gestörtes Zusammenwirken) を意味する。⁸⁴⁾

従つてシュプランガーの場合、疾病と認めることができない学習障害と、疾病によつて低下した学習能力とは区別される。もちろん、前者の場合、児童は Heilpädagogik の対象となり得ず、後者の場合は、児童は Heilpädagogik の対象となり得る。つまり単なる教育困難性 (Schwerer-ziehbarkeit) はいまだ疾病ではないのであり、いまだ Heilpädagogik を必要としないのである。⁸⁵⁾

シュプランガーによれば、発達のテムポの遅い児童達に対しては、恐らく促進学級 (Förderklasse) 等において教育上個別的の配慮が配られることが適當であろう。しかし発達のテムポが遅いということは、いまだ疾病を意味しない。若し発達のテムポが遅いことが既に疾病を意味するならば、発達のテムポの速い者についても疾病が語られなければならない。しかし若し創造性の特別に豊かな児童達、音楽の天才児童、数学

の天才児童等のために特殊学級が設けられたとき、これらの児童達も Heilpädagogik の処置にゆだねられるべきであるとするならば、これは明らかに Heilpädagogik の名の意味に反するであらう。⁶⁸⁾

以上のような考察の後に、シュプランガーは学校教育の枠内における Heilpädagogik の対象について、次のように論を進める。即ち本来の Heilpädagogik の領域としては、相当に狭い領域が残るに過ぎない。というのは疾病を持った児童達の中には、次のような二つの領域に属する児童達があるからである。その第一は一般の学校にとどまることを許すような児童達である。多くの学校に強度の近視、貧血、運動障害、神経衰弱、ヒステリー等の児童達が見出される。これらの児童達は特殊学校 (Sonderschule) の Heilpädagogik を受ける必要はない。第二に盲児、ろう児、重度精薄、てんかん児、運動のほとんど不可能の肢体不自由児、児童精神病の子供、きわめて非社会的の精神病質児等——アメリカ流にいえば severely handicapped children——は常に継続的に特殊の養護 (Fürsorge) にゆだねられなければならない。この場合、養護は医学的見地によって強く規定されるので、この形の Heilpädagogik は普通学校制度 (Normalschulwesen) の枠から遠くはずれるのみならず、特殊学校の Heilpädagogik にも適当な⁶⁹⁾。

これに対して、本来の Heilpädagogik の領域がこれら二つの領域の中間の狭い部分に見出される。この部分は普通の学校に準ずる教育をなお許す諸疾病の領域である。特殊学校制度はまさにこうした疾病を持つ児童達のために作られたものなのである。つまり普通の学校の場合と似た陶冶理念が設定され得る程度に陶冶性が保たれ、たとえ制限されてはいても、職業的自立にまで到達し得る児童達の領域が本来的に Heilpädagogik の領域なのである。⁶⁸⁾

このようにして結局、シュプランガーによれば、heilpädagogisch の施設は次のような障害諸領域をその対象とする。⁶⁹⁾

- (1) 感覚欠損児 (但しある感覚の全面的欠除——盲、ろう等——は除く)
- (2) 知能的欠陥児
- (3) 言語障害児
- (4) 感情障害児及び意志障害児
- (5) 小児結核

ここで、以上に述べて来たシュプランガーの Heilpädagogik について幾つかの評言を試みたい。先ず第一に彼は盲、ろう、肢体不自由を Heilpädagogik の対象から除いている。この意味で彼の Heilpädagogik は、一応シュテッツナーやヘラーのそれと軌を一にするものと考えられるかもしれない。しかし注意深く考察すると、シュテッツナーやヘラーは精神の発達障害又は精神的異常性を Heilpädagogik の対象とみることから、これらの諸障害を Heilpädagogik の対象から除去したのに対して、シュプランガーの場合は、これらの諸障害は重度又は軽度の障害に属し、特殊学校の教育に適さないことから、Heilpädagogik の対象から除外されたのである。シュプランガーの「軽度又は重度の諸疾病」という表現からも明らかのように、彼はこれらの諸障害を疾病と考えているのである。しかしこのような把握はきわめて問題である。盲、ろう、手や脚の欠除、club foot のような器官欠損は、ベッシェルも指摘しているように、「健全な」状態から偏倚しているにもかかわらず、病的過程ではない。従って疾病のないところには Heilung とか Heilpädagogik とかはあり得ないというシュプランガーの立場からすれば、これらの諸障害は元々 Heilpädagogik の対象ではあり得ない。

第二にシュプランガーは Heilpädagogik の対象を疾病を持った児童達としたのであるが、この場合、Heilpädagogik の対象は対象自体の側で疾病の状態にある者として固定的に考えられている。ゲオルゲンスとダインホルトの Heilpädagogik は迂回と補整の教育であり、ヘラーの Heilpädagogik は「個々の児童に適した発達条件の設定による、障害された心理的諸機能の調整」であって、何れの場合もそれぞれの Heilpädagogik にはそれぞれ一定の方法が対応した。ヘラーの場合には、対象領域の確定にもこの方法が関係したと思われる。しかしシュプランガーの場合には、対象領域は方法上の問題との関連においてとらえられておらず、対象自体の側から固定的にとらえられているに過ぎない。この点に関しては、既に論じたヴェルトの場合も同じである。彼によれば、児童は児童自身の側で「普通よりも劣等」の状態にあることによつて、Heilpädagogik の対象として確認されたのであるが、この確認に際して、方法上の問題は考慮されていない。しかしこのように方法上の問題を考慮しないことによつて、ヴェルトはきわめて広い領域を Heilpädagogik の対象領域として確定することができたものと考えられる。シュプランガーの場合も、元々は Heilpädagogik の対象領域はきわめて広いのであるが、軽度及び重度の諸障害を特殊学校の教育に適さないとして除外したことによつて、相当限定されるにいたつたのである。

第三にシュプランガーにいたつて始めて、従来ほとんど問題とされなかった言語障害や小児結核が Heilpädagogik の対象となれるようになる

った。ゲオルゲンスとダインハルトの迂回と補整の教育やシュテツナーの精神の発達障害の教育、ヘラーの精神的異常性の教育では、これらの諸障害が考察から漏れたのも当然であつたかもしれない。しかしあの広い領域を Heilpädagogik の対象領域としたヴェルトの表にも、言語障害のための場処はないのである。又ヴェルトの表の「身体的劣等—肢体不自由等」の「等」には、小児結核等の病弱、虚弱も含まれるのであるが、これも explicit に示されているわけではない。このようにして、言語障害及び病弱虚弱は、Heilpädagogik の歴史の中で、シュプランガーにいたって始めて、自覚的に取り上げられたといひ得る。

第四は Idealmaßstab の問題である。既に述べたように、ヴェルトは劣等—普通—優等の問題を考察するにあたって、一つの Idealmaßstab によつてゐる。しかしこの点については、彼自身は explicit には論じておらず、彼の用語や彼が用いた図から私が彼の姿勢を読み取つてゐるに過ぎない。これに対して、シュプランガーは、極めて簡単にはあるが、この問題に積極的に触れている。彼はその Heilpädagogik によつて疾病の問題に触れたが、この問題が論ぜられるからには、正常と疾病の区別が前提されなければならないとして、次のような所説を展開した。即ち彼によれば、よく表面的に考えられるように、単純に「平均から上にも下にも著しく偏倚してゐないものが正常である」とはいい切れない。確かにシュルツ・グレゴール (Schulz-Gregor) は「規準に合致するものは正常である。ここで規準とは正規のもの (das Regelmäßige)、日常のもの、たびたびあらわれるものを意味する。」と述べた。又ヴェルトも日常的諸価値、一般的人間的諸目標によつておられるすべてを普通であるとした。しかしシュプランガーによれば、上下という二つの偏倚方向のあらわし方は、既に単に算術的の平均や最頻値や中央値が問題なのではなくて、一つの方向が価値あるものとして肯定され、他の方向が価値の低いものとして退けられることを示している。生の価値と行為の価値 (Lebens- und Leistungshöhe) の確認が Idealmaßstab によつて行なわれるのである。若しそうでなければ、たとえば住民の多くが流行病にかかつてゐる場合、疾病は全然正常となつてしまふであらう。⁴¹⁾

十 ア ラ ー ス

シュプランガーに次いで、独自の Heilpädagogik を展開した人にアラース (Rudolf Allers) がある。彼の Heilpädagogik はまず疾病と Heilung は単に医学的意味において了解されてはならず、比喩的の意味においての疾病や Heilung も考察されなくてはならないという前提か

ら出発する。それゆゑ障害された行動は比喩的の意味で疾病として把握されるのであり、その（比喩的の意味での）Heilungは教育によって達成されるのである。このような見地から、フラーヌは性格上の諸欠陥（Charakterabwegigkeiten）及び言語障害という諸領域のみが Heil-Erziehung と呼ばれる権利があるとするのである。⁽⁴²⁾⁽⁴³⁾

ゲオルゲンスとダインハルトは Heilung という語によって、障害自体の医学的 Heilung を了解した。これに対して、フラーヌは Heilung を右に述べたように、比喩的の意味に理解した。つまり彼においては、性格異常及び言語障害に関する限り、Heilung は障害自体の Heilung であるが、医学的の Heilung ではなくて、教育による Heilung であり、この限りにおいて比喩的の Heilung なのである。

しかしフラーヌの Heilpädagogik は右に述べた Heil-Erziehung などと異なるものではない。彼はその他の心身障害の諸領域——それは彼によれば精薄と肢体不自由の領域であるが——の教育を狭義の特殊教育（Sondererziehung im engeren Sinn）と呼んだ。そして彼は Heil-Erziehung とこの狭義の特殊教育を総括して、広義の「特殊教育の全体領域」〔Gesamtgebiet Sondererziehung “im weiteren Sinn”〕又は「Heilpädagogik の全体領域」と称したのである。⁽⁴⁴⁾

ここで狭義の特殊教育というのは、「治癒可能の」性格異常や言語障害と違って、その病理的状态自身の改善（Besserung）は不能ではあるが⁽⁴⁵⁾行為可能性の改善が教育的方法によって可能であるような心身諸障害——フラーヌによれば精薄と肢体不自由——を注目したものである。いや、これらの諸障害は単に行為可能性の改善が期待されるのみならず、平均的行為可能性の「できるだけ大幅な回復」〔möglichst weitgehende Herstellung “der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit”〕も期待されることなのである。即ち障害は heilen され得なくとも、特殊の教育によって補整され得るのである。⁽⁴⁶⁾

こうして、ゲオルゲンスとダインハルトによって Heilpädagogik の本質をなすものとされた補整教育が、フラーヌによって再び自覚的に取り上げられたのである。しかし他方、フラーヌは性格異常及び言語障害の Heil-Erziehung において、医学的意味ではないにせよ、欠陥自体の Heilung を Heilpädagogik の一つの課題とした。そして彼はこれら二つの契機を統一することによって、みずからの Heilpädagogik を形成したのである。

十一 ポップ

一九三〇年には、ポップ (Linus Bopp) がその Heilpädagogik を世に問うた。

ポップによれば、Heilpädagogik の語源的分析が示すように、Heilpädagogik は教育的処置によって防止され、heilen され得る諸疾病をその対象とする。⁴⁷⁾

従って教育によって影響され得ない異常児は精神病学や心理療法の対象ではあっても、Heilpädagogik の対象ではない。たとえば、きわめて重度の精薄の場合には、すべての教育的努力は無効であり、社会が彼等に与えることができるのは、保護と養護 (Verwahrung und Pflege) のみである。⁴⁸⁾

又ポップの場合にも、Heilen は教育的処置によるものである以上、それがたとえ障害自体の Heilung を意味するものであったとしても、医学的意味の Heilung でないことは間違いない。従ってこの場合、疾病も医学的の意味ではなく、比喩的の意味で理解されていることはいうまでもない。

言、ろう、肢体不自由に関しては、ポップは次のような所説を展開した。即ち彼によれば、これらの諸障害の教育が Heilpädagogik の部分領域とみなされ得るかどうかは議論の別れるところである。これらの諸障害においては、Heilung を障害自体の除去の意味にとり限り、Heilung は考えられ得ないばかりでなく、彼等が精神的に正常の場合、その教育は特別の困難を伴わず、精神病質児や精薄児の教育と方法上それほど多くの共通性を持つものではない。実際、彼等は精神的に正常の場合、比較的容易に独立の生計を立て、宗教的倫理的価値にもかかわるようになり得る。⁴⁹⁾

しかし彼等の場合も特別の heilpädagogisch の配慮なしでは、少なくとも劣等感に陥るといふ意味において、欠陥が発展してくる危険性がある。心なき言葉や取り扱いは彼等を内面的に傷つけ、不用意な教育は充足されなければならない補償要求を満足させないのである。このような場合に、彼等は反抗し、激怒し、復しゅう心に満たされ、倫理的宗教的荒廃に陥る。特殊な教育的試みのないところでは、このような傾向が優勢となり、人間の心身的破壊がもたらされるのである。⁵⁰⁾

従ってポップはこうした心理的諸問題を防止したり、heilenしたりするために、盲、ろう、肢体不自由の児童達についての Heilpädagogik をも考えるのである。⁵¹⁾そしてこの場合の Heilung は医学的意味の Heilung でもなければ、アラーズの狭義の特殊教育の場合におけるような、補正教育の意味における Heilung でもない。それは盲、ろう及び肢体不自由という障害を条件として形成された心理的諸問題の Heilung なのである。

しかし心理的不適応の解決という意味での Heilung ならば、ポップがあげている盲、ろう、肢体不自由の場合のみならず、精薄児の場合も大きな問題となる。精薄児達は二つの面から種々の Frustration を持っている。第一に彼等は精神欠陥があり、精神発達が劣っていることから、心理的諸要求の達成が妨げられる。第二に精薄児達に対する周囲の無理解な、又は不適切な態度から、彼等の Frustration が惹き起こされる。精薄児がこのような Frustration の状態にあるとき、種々の望ましくない諸行動が起こってくるのは当然である。即ち心理的適応諸障害である。「消極的で自発性がなく、無為で無口であって、外からの質問や刺激に対して何の反応もしない。これが極端になると、硬い殻を作ってしまう。その中に閉じこもってしまう。したがって種々の能力や特徴が少しも伸ばされず、発揮されない。またこれと全く逆に、落ちつきなく、衝動的な行動を繰り返したり、他人の注目をひくためにかえって他人の迷惑になるようなことをしたり、反社会的行動となってあらわれたりするのである。」⁵²⁾

又ポップは盲、ろう、肢体不自由の Heilpädagogik において、心理的不適応の除去という意味での Heilung のみを問題にしたのであって、ゲオルゲンスとダインハルトの関心の中心であったあの補充・補正教育は考察されなかった。しかしこれらの諸障害においては、補充・補正教育は市民的職業的自立を可能にし、心理的諸問題の解決の手段ともなり、人間教育の理念の達成を内容的に保証するものでもある。従ってこれらの諸障害において、補充・補正教育が考慮されないことはきわめて一面的の把握であるといわざるを得ない。

しかしポップの Heilpädagogik の特色は右に述べた点だけにとどまらない。ポップにいたって始めて、価値及び宗教の問題が Heilpädagogik によって自覚的に取り上げられるようになった。彼によれば、Heilpädagogik は既に述べたような諸疾病を教育的方法によって除くことをその課題とするが、又同時に教育一般の本質をなす価値受容性 (Wertsinn) の増進をも目差すものである。Heilpädagogik はできるだけ高度で、できるだけ正常の価値可能性及び価値意欲 (Wertfähigkeit und Wertwilligkeit) に向かわなければならぬ。この Heilpädagogik は諸障害を

除去又は軽減するという消極的の課題のみならず、同一の年令段階の普通児のための教育諸目標にできるだけ近付くという積極的課題をも持つのである。ポップはあらゆる心身諸障害を価値受容性の発達阻止又は異常と了解していたのである。⁵³⁾

そしてポップによれば、医学は基本的に生物学的価値とのみかかわり、正しい価値受容性と価値意志 (Wertwillen) の覚醒は教育の仕事であるので、Heilpädagogik は医学の一部分ではあり得ない。若し一人の子供をめぐるソロモンの前で争った二人の婦人のように、⁵⁴⁾ 医学と哲学が Heilpädagogik の所有権をめぐる争うならば、軍配はむしろ哲学の方にあげられなければならないのである。⁵⁵⁾

又すべての教育において世界観が重要な役割を演ずるが、ポップによれば、更に神学も教育学一般に対して、従って又 Heilpädagogik に対して影響権 (Anspruch auf die Beeinflussung) を持つ。というのは純粹に自然的の——ただ哲学によってのみ基礎づけられた——教育はあり得ないからである。価値受容性や価値意志も人間に彼の存在が解明されたときにのみ正しく発達する。宗教は人間存在の目標と究極的意味を明るみに出すのである。従ってあらゆる教育は宗教へと注ぐのである。⁵⁶⁾

特に Heilpädagogik においては、単に宗教にまで教育されなければならないばかりでなく、又宗教によって教育されなければならないのであり、それゆえ宗教は普通児の場合以上に大きな役割を演ずるのである。深い意味ではあらゆる教育意欲は児童を救う意志であり、従って Heilpädagogik も救済教育 (Heilserziehung) である。かくしてポップによれば、heilpädagogisch の仕事は Ganzarzt としての救い主の再来を象ったものとなるのである。⁵⁷⁾

上に述べたように、宗教や倫理という最高の諸価値なしでは、人間存在の意味は満たされない。しかし他方、ポップによれば、「そうした最高の諸価値は空中に漂っているのではなくて、むしろ下級の諸価値の全階梯によって、ささえられ、守られなければならない。そうでなくては最高の諸価値も危険にさらされるのである。」人間はこの下級の諸価値を宗教的倫理的諸価値の表現、具体化として必要とするのであり、これはあたかも身体が衣服を必要とするようなものである。

このようにして Heilpädagogik は、ポップにいたって始めて、価値や宗教の問題を取り上げるにいたった。それ以前の Heilpädagogik が障害の除去、軽減又は補整という消極的課題にのみ関心を示したのに対して、ポップが本来の教育が必ず取り組まなければならない価値の問題に考察を与えた意義は大きい。

既にゲオルゲンスとダインハルトは「迂回と補整の教育は障害にもかかわらず、一般的教育目的、つまり人間的のものの実現に到達しようとすることを意味する。」と説いた。⁵⁹⁾ 即ち彼等においては、確かに人間教育が目指されたのであった。しかし迂回と補整の教育は直ちにこの意味の人間教育と同一ではない。実際は障害の迂回と補整はそれ自身が人間教育となるのではなくて、諸価値の実現——それは人間的のものの実現の内容をなすのであるが——に奉仕するものでなければならぬのである。この意味においてゲオルゲンスとダインハルトの論述は不十分なのであり、ポップは価値の問題に論及することによって、人間的のものが実現される道をより具体的に示したと考えられるのである。

フランクル(Viktor E. Frankl)が説いているように、生の意味は価値実現によって充足される。⁵⁹⁾ しかれば教育も価値実現の諸能力をつちかうものでなければならぬ。そして心身障害児においても、多かれ少なかれ、諸価値の実現が可能である以上、Heilpädagogikも価値実現の諸能力の増進に向かわなければならぬ。実際、精薄であるにもかかわらず職業についている人々、盲にもかかわらず数学の教師になった人、両腕を失ってもパラリムピックの水泳で健闘した少女、重篤な精神分裂病にもかかわらず良心に忠実であったフランクルの患者等を考えるとき、我々は障害児達の価値受容性や価値創造の諸能力をつちかおうという意欲を持つのである。

又シェーラー(Max Scheler)が主張したように、「衝動的のものが理念化し、精神化して来、それと同時に精神は勢力を獲得し、生命に満ちて来ることによって、本来は無力の精神と本来 dämonisch の——即ちあらゆる精神的諸理念や諸価値に盲目の——衝動との相互浸入、相互浸透が行なわれることが人間的生の目的である。」そしてこの目的は、やっぱりシェーラーが語ったように、理念や価値的の諸課題、諸内容とかわるることによって、生の禁欲(Askese des Lebens)を行なうときにのみ達成される。⁶¹⁾ 従って反価値的の衝動諸活動に対する戦いを直接に戦うのではなくて、価値ある諸目標に対する努力の傾注を行なうことによって、衝動を無理にではなく、自然に抑圧するときにのみ、素直に生きる、健康な伸び行く生が実現される。そしてこの意味で「価値ある諸目標」を児童達に与える点にこそ、教育内容の人間学的意味がある。⁶²⁾

この教育内容の人間学的意味は心身障害児達の場合にも妥当することはいうまでもない。従ってたとえば、生の禁欲が行なわれにくい著しい例の一つである精薄児の場合にも、この原理に基づいて教育が行なわれなければならない。精薄児達は生活空間が狭いために、価値的の諸内容とかかわる機会が少なく、それゆえに諸衝動が抑圧されにくい。彼等は素ぼくな衝動、たとえば性衝動によって拘束され、これから脱出不可能の状態にある。しかも彼等は高度の文化諸内容の摂取が不可能である。従って、彼等の性の問題の解決には、西谷三四郎博士の見解を参考とし

て、次のような方法による生の禁欲が必要であると考えられる。(1)家族との接触を密にする。(2)社会的経験を豊富にする。(3)作業。(4)体育。(5)余暇の指導。⁶³⁾

このようにして結局、Heilpädagogik は障害児達に価値的の諸内容を与え、彼等の価値受容性と価値創造諸能力の増進を図らなければならぬ。従って Heilpädagogik の分野で始めて価値の問題に関心を示したポップは大きく評価されなければならない。しかも彼がこの場合、倫理的宗教的の最高の諸価値を常に忘れなかったことは、フランクが態度諸価値 (Einstellungswerte) を最高の意味可能性の実現として評価した⁶⁴⁾ ことと同様に、きわめて妥当であるといわなければならない。

十一 おわりに

ドイツにおける Heilpädagogik の性格は、以上に述べたような経過で変遷して来たのであるが、一九三〇年にいたっても Heilpädagogik という問題の多い語は克服されずに、そのまま残っていた。又そればかりでなく、この語の意味する内容についても一致した見解が得られず、既に見たように、何人もの学者がそれぞれ異なった見解を発表して来た。そしてベッセルが Sonderpädagogik⁶⁵⁾ という語を提唱して、これを普通児の教育方法によってはもはや教育することができない、あらゆる心身障害児達についての教育(学)とするまでには、更に数人の学者達の研究と三十年以上の年月を要したのである。

又ポップが既に主張したところであるが、Heilpädagogik はそれが教育を目指すものである限り、学としては一種の教育学でなければならぬ。ベッセルもこのような見解をとっており、シュタウツ (Hermann Stutte) が Heilpädagogik と児童精神医学との同一視に反対したのもこの見地からである。⁶⁶⁾

本稿で取り上げた諸家の見解を参考にして、私はここで Heilung を一応次のように分類したい。

- | | | | | | |
|---------|---|---------------------------------------|---|-------------------------|------------------|
| Heilung | } | (I) 障害自体の Heilung | } | (2)(1) 医学的方法による Heilung | |
| | | (II) 障害の補充と補整 | | | 教育的方法による Heilung |
| | | (III) 障害を一つの規定要因として生じた心理的諸問題の Heilung | | | |

つまり本稿で取り上げた人々が Heilung と称したものをすべて一種の Heilung として認め、又補充補整教育もこれが Heilpädagogik の内容をなすことから、一種の Heilung とするのである。

さて、Heilung をこのような意味にとるとき、教育学的見地からは、Heilung はすべて自己目的ではなくて、障害児達の人間教育、つまり彼等の本来性の自己の実現のために奉仕するものでなければならぬ。そして教育学としての Heilpädagogik の研究はこの人間教育の理念に基づいて行なわれなければならないのであり、こうした Heilpädagogik の研究は、私見によれば、先ず心身障害児の人間学的特性の研究に基づかなければならないのである。この人間学的特性が明るみに出されたとき、教育内容上及び教育方法上の知見も得られるであろう。私は実は、本稿においても、この問題のほんの一端に触れたが、折をみてこの問題だけについての稿を草したい。

何れにせよ、障害自体を可能な限り heilen し、それが不可能となつてからは障害の迂回と補整、障害を一つの規定条件とする心理的不適応の Heilung に努める、そしてこの過程の中で諸価値とかかわり、遂にはみずからの本来の自己を実現することに心身障害児の自己形成があり、教育者は障害児のこのような自己形成を助けることを使命とする。この場合、障害児(者)の自己実現にいたる道には、障害ゆえに多くの困難が待ち伏せている。しかしそれにもかかわらず、自己を形成するのは障害児(者)自身である。障害児といえどもみずからの可能性を内面から自発的に実現する力を持つのである。あのペスタロッチーの自発性の原理は障害児の場合にも妥当するのである。従つて教育者は障害児達を愛のいぶきで包みながら、彼等の自発性に対する信頼に基づいて、彼等に適当な価値諸内容を適当な方法で与えることによつて、みずからの使命を果さなければならぬのである。

注

- (1) (一)は私の旧稿「近代ドイツにおける Heilpädagogik の発展」(精神薄弱問題史研究紀要第六号所収)の一部を補筆訂正したものである。従来は精神薄弱教育についての世界最初の論者としてコメニウスが紹介されていた。しかし私は本稿の半ばを執筆中、これをくつがえす研究に出会った。コメニウスに先立つこと約二百年頃のドイツ人ヨルダン(Peter Jordan)の「Leyenschul」が小川克正氏によつて紹介されたのである。(小川「十六世紀の精神薄弱児読み書き指導書—Peter Jordans
- (2)

- (1) 「精神薄弱問題史研究紀要第六号所収」
Leyenschul」(精神薄弱問題史研究紀要第六号所収)
- (3) Erich Beschel: Der Eigencharakter der Hilsschule, veränderte Auflage, 1965 (ZIT 略号 E. H.), S. 53
- (4) E. H., S. 54~5
- (5) (6) Ibid., S. 55
- (8) (9) Ibid., S. 57
- (10) Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und Idiotenanstalten
- (11) E. H., S. 73~5

- ⑧⑨⑩ Ibid, S. 77
 ⑪ Ibid, S. 73
 ⑫ Ibid, S. 78
 ⑬ Linus Bopp: Allgemeine Heilpädagogik, 1930, in: Zur Geschichte der Sonderschule (hrsg. von Jobhüter Klink), 1966, (古今叢書 G. S.), S. 140
 ⑭ Heinrich Ernst Stötzner: Altes und Neues aus dem Gebiete der Heilpädagogik, aus: Pädagogische Vorträge und Abhandlungen in zwanglosen Heften Bd. II, 1868, in G. S., S. 123
 ⑮ E. H., S. 79
 ⑯ Theodor Heller: Grundriss der Heilpädagogik, 1904, in: G. S., S. 124
 ⑰ E. H., S. 80~2
 ⑱ しかし精神でもなく、素質的に強く規定されてもいない精神的諸異常性——たとえば精神病質でなく非行傾向——は適切な発達条件の設定でよく障害自体が heilen され得る。
 ⑲ Josef O. Vértés: Begriffsbestimmung der Heilpädagogik auf psychologischen Grundlage, in: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung, Heft 150, 1918, in: G. S., S. 126
 ⑳ Ibid, S. 127
 ㉑ Ibid, S. 128
 ㉒ Ibid, S. 127~8
 ㉓ Ibid, S. 128~9
 ㉔ Ibid, S. 129
 ㉕ コジビ「シネラツシナーヤクルラーと同様だ」というのは、盲ろうやを Heilpädagogik の対象から除外したという事実において「同様」なのである。除外した理由はシネプランガーの場合、シネラツシナーヤクルラーの理由とは全く異なる。詳しくは後述する。
 ㉖ E. H., S. 83

- ⑳ Eduard Spranger: Die Heilpädagogik im Rahmen der Normal-schulpädagogik, in: Die Heilpädagogische Woche in Berlin vom 15~22. Mai 1927, hrsg. von A. Fuchs, Wiegandt und Grieben, in: G. S., S. 132
 ㉑ E. H., S. 83~4
 ㉒ E. Spranger; op. cit., S. 133~4
 ㉓ Ibid, S. 134
 ㉔ E. H., S. 85
 ㉕ E. Spranger; op. cit., S. 130
 ㉖ E. H., S. 87
 ㉗ ヤンニェンが E. H. で資料として用いたラースの作品は一方は一九一七年のものであるが、他方は ohne Jahr である。
 ㉘ E. H., S. 87
 ㉙ 肢体不自由の場合、現代の進歩した医学の下では、医学による身体的障害の改善がある程度望まれる。しかし多くの場合、障害が完全に除去されることはない。教育は障害児達をなお残る障害を負うたまま、障害を補整するよう指導しなければならぬ。
 ㉚ E. H., S. 88
 ㉛ Linus Bopp: Allgemeine Heilpädagogik, 1930, in: G. S., S. 140
 ㉜ Ibid, S. 140~1
 ㉝ 西谷三四郎、精神薄弱の医学、創元社(第三版)一九六五年、二二四~一、ヤキーシ
 ㉞ E. H., S. 58 und L. Bopp: op. cit., S. 141~2
 ㉟ 旧約聖書、列王紀上、三章十六節以下
 ㊱ L. Bopp: op. cit., S. 142
 ㊲ Ibid, S. 142 und E. H., S. 89
 ㊳ L. Bopp: op. cit., S. 142, 144 und E. H., S. 90
 ㊴ L. Bopp: op. cit., S. 143
 ㊵ Л. Бопп Виктор E. Франкл: Das Menschenbild der Seelenheilkunde,

1959

(60) Ibid, S. 96~7

(61) Max Scheler: Die Stellung des Menschen im Kosmos, 1947, S. 68~71

(62) この点について私はかつて詳しく論じたことがある。(辻誠、衝動と精神—教育課程の人間学的意味、教育哲学会第十回全国大会発表、一九六七)

(63) 西谷三四郎、精薄医学(東京教育大学教育学部における講義、一九六七)

(64) だじへん V. E. Frankl: Homo Patiens, 1950
E. H. S. 102-3

(65) Ibid, S. 103

(67) 本稿 一九二〇ページ参照