

教育心理学者・実践者の教育改革運動と精神薄弱児の社会生活能力への着目

—— 精神薄弱教育の戦時・戦後占領期 ——

堀 智 久

1 はじめに

1.1 研究目的

2006年6月21日、学校教育法等の改正が行われ、従来の特殊教育は特別支援教育へと改められた。特殊教育から特別支援教育への移行にあたって、1947年4月に特殊教育が学校教育法に規定されて以来の約60年ぶりの改正であることが強調されるが（柘植 2008；中村ほか 2008；安藤・中村 2009 等）、戦後占領期の教育改革は、むしろ戦前の教育改革構想の蓄積を継承した部分が大い（大内 1995；佐藤 1997 等）。とりわけ、常識的判断に従えば、戦後占領期における占領側の最大の関心は、軍国主義的教育の解体および教育制度の抜本的改革にあったはずであり、必ずしも特殊教育の教育改革に多くの関心が払われていたわけではない。したがって、1930年代の総力戦体制期および戦後占領期の教育改革の連続性は、通常教育のみならず、むしろ本稿で取り上げる精神薄弱教育を含む特殊教育においてこそ顕著に見られるという仮説が成立する。

一方で、特別支援教育史の領域では、これまで戦時期および戦後占領期の精神薄弱教育について、歴史的な検討がなされてこなかったわけではない。だが、それらの研究は、精神薄弱教育に関する制度史（荒川ほか 1976；文部省 1978；堀 1994 等）、あるいは方法史（望月 1979；名古屋 1996；全日本特別支援教育研究連盟 2002 等）の観点からなされた研究がほとんどであり、運動史の観点からなされた研究は数少ない^①。

本稿の目的は、1930年代の総力戦体制期および戦後占領期を中心に、精神薄弱教育に関わる教育心理学者・実践者等が、いかにして教育改革運動を展開してきたのか、また彼らが、いかなる精神薄弱児の能力を教育の対象とし精神薄弱教育の必要性を根拠づけてきたのかを明らかにすることである。とりわけ、後者について、3.2で見えるように、知能発達の限界性という点から精神薄弱がもたらされてきた時代にあつて、精神薄弱児に対する教育の必要性はけつて自明ではない。本稿では、戦時期および戦後占領期における教育心理学者・実践者等の教育改革や精神薄弱教育の実践を明らかにし、戦前の教育改革構想と戦後占領期の教育改革の連続性・非連続性を検証する。

1.2 研究方法

本稿では、戦時期および戦後占領期における教育心理学者・実践者等の教育改革運動を検討するにあたって、次のような文献資料を用いる。

1. 戦時期の教育保護構想については、戦前の精神薄弱関連団体が発行する機関誌。とりわけ、彙報・雑報欄等に掲載された精神薄弱児者の教育保護に関する建議・答申等。2. 戦前の教育改革構想と戦後占領期の教育改革の連続性・非連続性を明らかにする資料として、自由な審議が保障され、「公的な意思表示は全て、内閣に対しては『建議』、社会的には『声明』の各形式をとった」（佐藤 1995：xviii）とされる教育刷新委員会の会議録。3. 戦後占領期の生活主義教育の形成と展開については、教育職員再教育講習会の記録および青島中学校（現在、東京都立青島養護学校）が発行する出版物。そのほか、適宜必要に応じて、戦前の特別学級の実態を示す文部省の統計資料、戦前の精神薄弱教育の実践を示す資料等を用いる。

また、時期区分として、1. 戦時期とは、1930年代、とりわけ建議運動がもつとも活発化する1930年代後半、2. 戦後占領期とは、1945年8月から連合国軍最高司令官総司令部民間情報教育局（Civil Information and Education Section, GHQ/SCAP 以下、CIE）が置かれていた1952年4月までを指している。

2 学校教育での精神薄弱児の放置

戦前一貫して、促進学級や補助学級などと呼ばれた特別学級の多くは、学業成績不良児を対象とする学力向上のための学級であり、精神薄弱児を対象に独自の教育的対応を行うものではない。1900年代に入ると、初等義務教育制度の整備・確立にともない、小学校の就学率は90%を超え、他方では、就学困難な児童に対しては、1900年8月に改正された第三次小学校令において、「病弱又ハ發育不完全」等を就学猶予、「瘋癩白痴又は不具廢疾」を就学免除にすることが規定されるなど、合法的に義務教育制度から排除する機制が確立される。また、戦前の精神薄弱児の就学実態に関する全体的把握は必ずしも容易ではないが⁽²⁾、実際には、軽度の精神薄弱児のほとんどが、特別学級ではなく通常学級に在籍していたと考えられる⁽³⁾⁽⁴⁾。

こうした現状に対して、確かに、1920年代後半には、通常学級に混在する精神薄弱児、あるいは特別学級に混在する普通児について、その知能の程度を知能検査によって判別し、分類収容しようとする試みが、次第に教育現場に浸透する（文部省 1924：5-6、1927：13-4；文部大臣官房学校衛生課 1927：45）。たとえば、特別学級に入級する児童の選別や異常児童の研究のために、しばしば知能テストが用いられる。また、特別学級の性格についても、劣等児のための促進学級と低能児（精神薄弱児）のための補助学級を明確に区分する見方が次第に教育現場に受け入れられ、東京市等で採用される（文部大臣官房学校衛生課 1927：44）。

だが、実際には、補助学級と呼ばれる学級であっても、補助学級に在籍する劣等児と低能児（精神薄弱児）の割合から見れば、劣等児のための促進学級であることが多かったことも事実である。たとえば、1928年に東京市が行った市内小学校補助学級に在籍児童の知能検査の調査では、IQ115から91までの普通児が90名（18.9%）、IQ90から76までの劣等児が238名（50.1%）、IQ75以下の低能児が147名（30.9%）であり（東京市役所 1928：40-1）、低能児（精神薄弱児）ではない、普通児や劣等児の割合が全体の7割近くを占めている。事実として、本調査の報告書には、「補助学級を屢々低能児学級と云ふが、厳密に云ふと本市補助学級にはこの名称は不適當で、寧ろ劣等児学級と呼ぶべきである」（東京市役所 1928：39）と記述される始末であった。また、この時期の補助学級では、「現行法 [=小学校令] に於いては学科目の取捨と云ふことは許されてゐない」ため、「学科目は正規通りとし、教材の上に任意適當な取捨を行ふものが多」（文部大臣官房学校衛生課 1927：47）く、したがって、精神薄弱児を対象とする教育であっても、実際には教材や教授内容に若干の工夫を加えるに過ぎない教授方法が採用されることが多かった。

さらに、1930年代に入ると、総力戦体制の進展による合理化にともない、戦前わずかに存在した促進学級・補助学級でさえもが激減する。たとえば、1926年に全国に175学校363学級存在した促進学級・補助学級は、1931年には71学校100学級、1935年には49学校53学級になるなど、著しい減少を呈している（文部大臣官房学校衛生課 1927：44；文部省調査普及局調査課 1949：28-9）。一方では、同時期、促進学級・補助学級とは対照的に、全国の虚弱児学級の数は著しい増加を示しており⁶⁾、こうした動向は、総力戦の遂行にあたって人的資源を効率的に運用する観点から、学力の形成ではなく、健康な兵士となるための体力の練成がもっとも重視されるようになったことを反映している（戸崎 2000：311-2）。

3 戦時期の教育保護改革運動と精神薄弱児の社会生活能力への着目

3.1 教育・心理学・社会事業等の領域での教育保護改革運動の展開

2で見たように、精神薄弱児の多くは、戦前一貫して就学猶予・免除の対象になるか、あるいは通常学級に在籍し放置されており、十分な教育的対応が取られることはなかった。また、戦前の特別学級の主流は、学業成績不良児を対象とする学力向上のための学級であり、さらに1930年代には、そのわずかに存在した促進学級・補助学級でさえもが激減する。だが、こうした1930年代の総力戦体制下の時代にあつて、教育・心理学・社会事業・医学等の諸領域では、精神薄弱児者の教育保護を求める運動が活発に展開される。国会や文部省・内務省（・厚生省）に対する建議運動は、総力戦体制の進展にともない活発化し、1930年代後半、とりわけ、1939年にピークに達している（北沢 1985：132；高橋・清水 1998：160）。

3.1では、これらの諸領域で提出された建議・答申等のなかでも、とりわけ、

比較的団体の性格や提出の経緯が明確であり、一定程度集約され体系だった改革構想が展望されているものに限定し、その構想の内実を確認する。具体的には、3.1.1では、1930年代前半に提出された教育実践者の建議を、3.1.2では、1930年代後半に提出された日本心理学会および日本精神薄弱児愛護協会の建議を取り上げる。

3.1.1 教育実践者による建議 —— 特別学級の目的・対象・教育内容・判別基準等の転換

まず、教育実践者の教育改革運動として注目されるのが、1931年2月に「全国の教育実践家」の協議内容を集約し、文部大臣に建議された「精神薄弱児童養護施設に関する方案」である。文部省体育課は、文部省官僚であり学校衛生官の地位にあった大西永次郎を中心に、精神薄弱児と虚弱児の教育振興に取り組む。体育課は、昭和恐慌による地方財政の逼迫を背景に激減しつつあった特別学級の教育振興を図るために、1931年以降、毎年「精神薄弱児童養護施設講習会」（1933年まで計3回）および「虚弱児童養護施設講習会」（1934年まで計4回）を開催している。とりわけ、第1回精神薄弱児童養護施設講習会の日程中に精神薄弱児童養護施設協議会が開かれ、1920年代における斯界を代表する教育実践者・団体等によって、「精神薄弱児童養護施設に関する方案」[以下、「方案」]が作成される（学校衛生研究会 1931a, 1931b）。

「方案」では、まず、「精神薄弱児童に対しては普通児童とは又別途の教育養護の方法を必要とする」（精神薄弱児童養護施設協議会 1931：309）ことが指摘され、その理由として、「彼等の多くは殆んど無選択のまま普通学級に収容され、其の結果」、「1. 単に彼等の能力に適應する指導を受け得ざるのみならず、多くは放任されて顧みられないという悲惨な実情にある」こと、「2. 普通児童の学習を妨げて教師の指導能率を著しく低下せしむ因とな[る]」こと、「3. 更に小学校卒業後に於ては社会の各方面に恐るべき害毒を流すの因をなす」（精神薄弱児童養護施設協議会 1931：308-9）ことが挙げられる。また、「是等の児童 [= 精神薄弱児] を普通学級に於ける児童の集団より分離」すべきことが主張されるが、この「特別学級はその収容すべき児童の種別によって」、「促進学級 —— 軽度の精神薄弱児童（IQ90-70）で特に個別的指導を必要とするもの」と「補助学級 —— 重度の精神薄弱児童（IQ70以下）」（精神薄弱児童養護施設協議会 1931：309-10）とに区分される。「特別学級の児童選択の方法」は、「学業成績」のみならず、「知能テストの成績」「遺伝的關係及既往歴」「家庭及環境の状況」等を加味し、「教育的、心理的、医学的見地に基き出来るだけ慎重なる手続を経て決定する」（精神薄弱児童養護施設協議会 1931：310-1）。さらに、教育内容に関する留意点として、「彼等の学習能力の実情並にその将来就くべき職業範囲を考慮し特に技能教科を重んずること」、「各自の精神発達の程度に応じて思ひ切つて斟酌を加へ努めて彼等の實際生活に即したる教材を選ぶこと」、「6カ年間に

於て其の児童の到達し得る範囲内に於て成るべく纏った知識体系となるやうに特別な方案を立て、指導すること」(精神薄弱児童養護施設協議会 1931:311-2)が列記されている。このように、「方案」では、それまでの先駆的な実践の蓄積を継承し、特別学級の目的・対象・教育内容・判別基準等のあらゆる点にわたって、精神薄弱児に対する独自の教育的対応の必要性が主張されており、それまでの特別学級の多くに見られる教育実践とは明らかに一線を画している¹⁶⁾。

3.1.2 教育心理学者等による建議——国策への積極的なコミット

1930年代後半には、戦時体制がより強化され、1938年4月に国家総動員法が公布されるなど、総力戦遂行のために、すべての人的資源が国家の直接的な統制下に置かれる。国家による経済の全面的な統制化・計画化が進展し、教育もまた、戦時体制の要求する人的資源の育成を課題とする。1937年12月には、教育審議会の設置によって高度国防国家建設のための教育改革が推進され、他方では、精神薄弱教育保護関係者は、こうした社会改革・教育改革の気運に乗じて、総力戦体制の国策に適合的な教育保護構想を展開する。

まず、この時期の建議・答申等のなかでも、とりわけ、大綱的・体系的な教育保護構想として注目されるのが、1939年に厚生省・文部省・司法省に提出された日本心理学会の3つの建議である。日本心理学会は、教育科学研究会(以下、教科研)会長の城戸幡太郎を中心に、1939年4月の第7回大会で開催された「研究協議会Ⅱ(異常児の問題)」を契機として、学会内に精神薄弱者研究委員会を設置する。精神薄弱者研究委員会は、教科研メンバー8名を含む16名を委員に選出し討議を重ね、3つの建議、1. 1939年6月の「精神薄弱者保護法制並に之か保護施設拡充方要望に関する件建議」、2. 1939年7月の「精神薄弱者に関する教育法規制定並に之か教育施設拡充方要望に関する件建議」、3. 1939年7月の「犯罪を為し又は犯罪を為す虞ある精神薄弱者を対象とする保護施設の整備拡充方要望に関する件建議」を関係当局に提出する。1の建議では、精神薄弱者保護法の制定および保護施設の拡充が、2の建議では、精神薄弱教育に関する教育法規の制定および教育施設の拡充が、3の建議では、犯罪をなす虞のある精神薄弱者を収容する保護施設の拡充が、それぞれ要望されている。

とりわけ、2の建議では、「精神薄弱なる者と雖も適切なる教育と適当なる職業の発見並に就職後の補導を受けたるものは、多く普通に近き労働力を有し、その生活を維持し居るの実情にあり。かゝる経験に見れば、精神薄弱児の教育保護の適正は国家人的資源の涵養、その社会の健全なる発達に至大の関係ありと云ふべし」(日本心理学会 1939:124)として、精神薄弱教育の必要性が訴えられている。すなわち、精神薄弱教育によって精神薄弱者の職業能力を養うことが可能であり、また戦時経済の合理的運営にも寄与することが主張される。また、2で見た精神薄弱児の置かれていた現状との関連で言えば、「精神薄弱児の教育に関しては殆んど顧みられず[,] 僅かに小学校令第三十三條及青年学校令第十四條

に癡癲白痴の就学義務免除の規定を見ると雖も〔、〕その定義曖昧にして規定の運用充分なる能はず〔、〕しかも免除されたるものに対して何等の教育規定なく〔、〕偶々入学したるものについても全国小学校に於て僅々数十の補助学級を見るに止り〔、〕その内容も甚だ貧弱なるを免れず」（日本心理学会 1939：123）として、就学義務の免除制度を廃止し、就学猶予についても猶予期間中放置するのではなく、特殊教育施設での継続的な治療・養護を保障して猶予が実質的な就学免除に転化しないように要望している。さらに、精神薄弱教育保護の近代化の徹底を図るために、小学校・青年学校の特別学級の設置、2-3年の修学年限の延長、実科教授の重視等を求め、また「促進学級に編入すべき児童の鑑別は児童鑑別所に於てこれを行ふ」として、「促進学級に編入するに適せざるものは之を厚生省所管の療護院、治療教育院に入院せしむ」（日本心理学会 1939：124）こととしている。このように、日本心理学会の建議では、精神薄弱教育が、福祉や司法等の他の諸制度との機能的連関のなかで把握され、精神薄弱教育保護の制度化・法制化によって、これまで劣位市民として位置づけられていた精神薄弱者の国民化・社会的地位の向上が企図されている。

これに対して、社会事業の領域では、1934年10月に精神薄弱児施設職員の職能団体である日本精神薄弱児愛護協会（以下、愛護協会）が設立され、1930年代後半から、精神薄弱保護プロパーによる精神薄弱児者の教育保護改革運動が展開される。たとえば、1935年10月の第8回全国社会事業大会では、愛護協会の建議案「精神薄弱児保護法制定に関する要望書と其理拠」が提案・可決され、単独の精神薄弱児保護法の必要性が訴えられている。また、この建議案では、「其数僅少なる小規模の私立施設を以て足れりとせず、進んで法律的に規定せられたる公営施設の完備せる大規模のもの、実現」（日本精神薄弱者愛護協会 1984：22）が主張され、さらに、精神薄弱児治療教育所の拡充や小学校の補助学級の拡充が要望されている。

だが、こうした愛護協会による改革構想は、結果的には、日本心理学会の建議とは対照的に、斯界の改革論議全体の主導権を取るには至らず、また精神薄弱児保護法制定等の要望も実現することはなかった⁷⁾。その要因として、日本心理学会の建議運動を牽引した城戸曙太郎のような、当時の国策研究機関と緊密な関係性をもつ有力な指導者が存在しなかったこと、また戦時経済の合理化という点でも、重度の精神薄弱者を対象とする精神薄弱者保護は、きわめて消極的な意義しかもち得なかったことが挙げられる。

3.2 社会生活能力の形成／知能発達

2で見たように、戦前の特別学級の主流は、学業成績不良児のための学級であり、精神薄弱児を対象に独自の教育的対応を行うものではなかった。その要因のひとつに、精神薄弱児は治療不可能であり、教育不可能であると考えられていたことが挙げられる。とりわけ、戦前一貫して精神薄弱研究は、精神医学研究がそ

の主流をなし、それに付随して心理学研究や教育学研究が行われてきた（茂木ほか 1992：9）。精神医学研究における精神薄弱に対する把握の特徴として、精神分裂病や躁鬱病に並ぶ主要な精神病として精神薄弱を位置づけ、知能発達の限界性という点から精神薄弱を捉えていたことがある。たとえば、精神医学研究の権威である呉秀三は、1917年の日本神経学会第16回総会で宿題報告「白痴ニ就イテ」を提出し、「白痴トハ精神发育ノ制止シタ病気デアリ」、「大脳皮質ニ構造ニ不完全ナル所ガアル」（呉 1917：278-80）ものと規定して、精神薄弱とは知能発達の制止した疾患であるという見方を打ち出している。

これに対して、1930年代以降、例外的・実験的にはあれ精神薄弱教育の実践を試みていた教育心理学者・実践者は、精神薄弱教育の必要性を主張するにあたって、この知能発達の可能性を限定的に捉える見方に対して、次のような見方や対応を示している。すなわち、ひとつは、知能発達の可能性を限定的に捉える見方を受け入れながらも、知能発達とは別に、社会生活能力の形成を促す点から精神薄弱教育の必要性を主張するものであり、もうひとつは、精神医学研究の知能発達の可能性を限定的に捉える見方を否定し、知能発達のための教授方法の開発を主張するものである。3.2では、前者の事例として教科研の国民教育論に基づく精神薄弱教育を、後者の事例として川田貞治郎の教育的治療の実践を取り上げる。

まず、前者について、3.1で見たように、教育実践者による「方案」や日本心理学会の建議のなかで職業教育の重要性が主張されるが、この立場をより徹底したものに、教科研の国民教育論に基づく精神薄弱教育がある。教科研は、1930年代の終わりには、教育研究会（教育改革同志会、教育研究同志会）、昭和研究会、国策研究会等の国策研究機関と緊密な関係性をもちながら活動を行い、これらの研究機関の構想する国策の影響下のもとで、東亜新秩序建設に呼応する全東亜教育計画や職能教育体制の樹立を提起する。たとえば、教科研幹部の城戸や留岡清男は、圧倒的多数の国民が「最小限度を保障されざる」貧困状態にあるという認識から、「国民の生活力を涵養するために新しき生活技術を発見し、新東亜建設の基礎となる教育文化の発展によって国民生活を刷新すること」（城戸 1940a：3）を教育の根本に据える。留岡によれば、ここで国民生活とは、従来の利潤追求・自由放任の経済原則を克服した、「共同化・科学化・合理化」された「生産と消費と配給とに関する新たな機構」（留岡 1940：10）であり、その刷新は、戦時経済の合理化に資するものであると同時に、国家の統制によって実現されるべきものである。国民教育論に基づく精神薄弱教育によれば、「知能の劣ったものにも社会的生産をさすことのできるだけの労働力を要請することが教育の目的」（城戸 1940a：40）であり、知能発達とは別に、「生活の新しき課題及び条件に対する一般的精神的順応力」（奥田 1939：19）、「国民生活の面から国民生活に必須なる条件」（三木 1938：567）である社会生活能力の形成が目指される。

たとえば、教科研メンバーのひとりである奥田三郎は、「[精神薄弱者は] 殆ど

例外なしに、生活年齢満17、8歳位を境として、作業への意志、従って作業能力が急速に増加する」ことに着目し、知能に代わって「社会に寄与し得る活動能力の量と質とが彼等の予後判定の基準でなければならない」（奥田 1939：23-4）と主張する。奥田は、「特殊施設をつくって、其処へ收容し、此处で彼等を一生保護すべきであるといふ点迄は従来も唱導されて居たのであるが、これ丈では余りに消極的であり、……精神薄弱の生活能力を出来る丈活用せしめ、生産的ならしめて、一方に於ては施設経営維持上の負担を軽減せしむる……様に工夫せねばならない」（奥田 1939：22）と述べている。また、城戸も、精神薄弱児の発達を「学校での教科」ではなく、「国民の職能生活に必要な基礎的教養」の習得の観点から捉え、知能発達から「社会的適合性乃至社会的有用性」^{Soziale Brauchbarkeit}の形成への転換を提案する（城戸 1940 a：146-7；村松 1939；49）。城戸は、「[精神薄弱児の]多くはその性能に応じて適切な教育を施すことによつて国家の職能を全うするに足る適当な場所を与へることはでき」、「一人前の国民としての職分を果し得るやうになるのである」から、「国民教育が国家の必要とする国民的教養を国民全体に施すものである限り、尠くとも国のための義務教育猶予及び免除規定は速かに撤廃すべき」（城戸 1940 b：4-5）であると主張している。このように、総力戦・戦時動員との緊張関係において「国民の生活力の涵養」が重視された時代にあつて、精神薄弱児の知能発達の限界性は、精神薄弱教育の必要性を訴えるにあつて、基本的には問題にはならなかったといえよう。

一方で、同時期、一部の教育現場・福祉現場の実践者のあいだでは、精神医学研究における知能発達の可能性を欠いた把握とは別様の把握が模索され、精神薄弱児に対する独自の働きかけが試みられてきた。たとえば、藤倉学園創設者の川田貞治郎は、1931年の『心理学論文集——心理学会大会報告』に掲載された論文「白痴の本質に就いて」のなかで、「[従来の研究は白痴を] 發育制止症と見なし、教育不可能となし終へたが、これは未だ彼等が未発達の部分を持ち乍ら永久的のものと思なされし為の結果である」（川田 [1931] 1989：96）として、知能発達の可能性を限定的に捉える見方を否定している。川田は、むしろ「精神薄弱児の共通症状は精神萎縮症である」として、「如何にして未発達部分を発達せしめ得べきか、即ち如何にして治療し之を教育するかと云ふ問題は残されたる処の未知数の問題であ」（川田 [1931] 1989：96-7）ると述べる。また、1936年の論文「見出されざる応用心理学としての考察」では、「白痴は字が書けないかと言ふに同様に彼等は書けないのではない。私共に書かせ得る教授法的研究が無かつたのである」（川田 [1936] 1989：132）と断言し、精神薄弱児の知能発達を促すための教育的治療を提案する。

だが、このことは川田が、自らの教育実践のなかで精神薄弱児の社会生活能力の形成を重視していなかつたことを意味しない。たとえば、川田は、藤倉学園の前史ともいふべき私立日本心育園の時代に、心育園卒業後の精神薄弱児が手に職をつけ独立自活できるようにするために、教育方針のなかに漆器塗りなどの生産

的な作業や職業教育を積極的に取り入れている（川田 [1911] 1989 : 17-8）。これに対して、藤倉学園時代には比較的重度の精神薄弱児を対象としていたことから、生産的な作業や職業教育に限定されない教育実践の可能性を模索する必要があったと考えられる。とはいえ、こうした川田の精神薄弱児の知能発達を促す試みは、教科研の精神薄弱教育の実践とは対照的に、戦前の精神薄弱教育の主流を形成することはなく、また戦後も長いあいだ注目されることはなかった。

4 戦後占領期の教育改革と生活主義教育の展開

4.1 教育刷新委員会での城戸幡太郎・川本宇之介の提言——戦前の教育改革構想の継承

1946年11月3日、大日本帝国憲法に代わって日本国憲法が公布され、1947年3月31日には、「新憲法に定められております教育に係る諸條文の精神を、一層敷衍具体化」した「教育に関する根本法たる性格をもつ」（衆議院教育基本法案委員会第1回・高橋誠一郎 1947. 3. 14 : 2）⁴⁶教育基本法が公布・施行される。また、3月31日に公布された学校教育法は、教育基本法に基づいて制定されたものであり、とりわけ、第6章の精神薄弱教育を含む特殊教育の規定は、教育基本法の教育の機会均等原則の具体化を意図して、あるいはその原則を基盤として成立したものである。

連合国軍最高司令官総司令部は、1945年10月から12月にかけて、日本の非軍事化・民主化政策の一環として、一連の指令を通じて国家主義的・軍国主義的な旧教育体制の解体を進め、その後、1946年3月に来日した第一次米國教育使節団の勧告に基づいて、新たな民主的教育体制の構築に着手する。この第一次米國教育使節団の報告書（Report of the United States Education Mission to Japan）は、教育目的・方法・教育内容・学校制度・教育行政組織等、日本の教育のあらゆる面にわたっての改革構想の勧告であり、戦後占領期の教育改革を基本的に方向づけたものとして評価されている（久保 1994 : 168）。とりわけ、本報告書には、特殊教育について、「相応する学校教育段階において、心身障害児に対して配慮が払われねばならない。盲児、聾児および通常の学校ではそのニーズが十分に満たせない程度の重度障害児には、別個の [=separate]学級または学校が用意されるべきである。その就学は通常の義務教育法によって規定・管理されるべきである」（United States Education Mission to Japan 1946 : 26-7 = 渡部 1995 : 67）と記述されている。すなわち、本報告書では、戦前には実現することのなかったすべての障害児に対する義務教育制度が、「通常の義務教育法」によって規定された、「分離された学級または学校」の整備によって確立されるべきであることが示されている。本報告書をもとに、教育刷新委員会（Japanese Education Reform Committee, 以下、教刷委）、帝国議会等での審議を経て、教育基本法・学校教育法が制定される。

とりわけ、教育基本法・学校教育法の制定過程のなかでも、教刷委は、諸方面から多様な意見を聴取し、自由な討議・審議が展開された合議制機関として注目される。教刷委とは、第一次米国教育使節団に協力した日本教育家の委員会(Committee of Japanese Educators)が拡大改組したものであり、1946年8月10日に公布された「教育刷新委員会官制(勅令第373号)」に基づき、「内閣総理大臣の所轄とし、教育に関する重要事項の調査審議を行ふ」(第1条)ために設置された教育政策審議機関である。教刷委の委員には、城戸が日本教育家の委員会委員から引き続いて任命され、また川本宇之介が全国聾啞学校職員連盟の推薦で新たに選出される。彼らは、教刷委の特殊教育に関する審議のなかで、障害児の教育権の保障について、注目すべき提言を行っている。

たとえば、川本は、教刷委第4回総会で、「[憲法の教育の機会均等原則は]所謂特殊児童に適用される」ものであり、「この貴い憲法の精神を活かす上から申しまして、是非の際これ等の児童に対する権利を立派に行行使せしめ、親をしてその義務を履行させる為には、どうしても国家が必要な学校を設立する義務を負う」(教刷委第4回総会・川本宇之介 1946. 9. 27: 86-7)べきであると主張している。また、教刷委第12回総会では、義務教育無償の範囲を授業料に限定する文部省の狭い解釈に反対し、「[交通費・学用品費・寄宿費についても]必要とする場合は之を支給する」。「それであればこそ初めて、義務就学というもの趣旨が徹底する」と述べる(教刷委第12回総会・川本宇之介 1946. 11. 22: 271)。また、城戸も、国民教養の形成のために「少なくとも18歳位迄は一般教育を与えて行くということに力を注がなければならぬ」として、特殊教育を含めて、「18歳迄の所謂中等教育を普通教育[とし、]……中等教育を全国民に普及して行く」ことを要望する(教刷委第3回総会・城戸幡太郎 1946. 9. 20: 57)。

また、城戸と川本によって作成され、第19回第2特別委員会に提出された「就学義務法又は学校教育法」原案では、就学猶予・免除の規定に「学童がたとへ心身に異常があっても特別な方法によりてその能力に応じて有効なる教育を受け得られる状態にある時は就学の義務を猶予又は免除されない」(教刷委第19回第2特別委員会・川本宇之介 1946. 12. 11: 470)という文言を挿入して、就学猶予・免除の対象を可能な限り限定させることを提案している。さらに、本原案では、「都道府県は異常児並その教育可能の程度の決定に当らしむるために児童鑑別所を設置しなければならぬ」(教刷委第19回第2特別委員会・川本宇之介 1946. 12. 11: 468)として、児童鑑別所の鑑別結果によって特殊教育の対象および就学猶予・免除の対象を決定することが提言されている。この児童鑑別所の構想は、障害児の判別方法の改善という点にとどまらず、鑑別結果の具申という点でも、科学的鑑定によって、これまで地方長官の行政権限であった就学猶予・免除の認可に、一定の歯止めをかける意義を有していた。

こうした教刷委での城戸や川本の提言は、少なくとも特殊教育に限定して言えば、戦後占領期の教育改革が、占領による改革というよりは、むしろ1930年代後

半に頓挫した教育改革運動の再開によって達成されたことを示唆している。たとえば、盲聾教育の就学義務規定は、1938年12月の教育審議会答申「国民学校二閑スル要綱」のなかに「盲聾哑教育ハ国民学校ニ準シ速ニ之ヲ義務教育トスルコト」としてすでに見られるものであり、占領によってはじめて提示されたものではない。また同様に、就学猶予・免除の対象を可能な限り限定させることや児童鑑別所の構想についても、3.1で見た1939年の日本心理学会の建議等に見られる。日本心理学会の建議では、児童鑑別所は、「心理学的、医学的並に社会的調査を総合して鑑別しその結果により教育の方法を決定する」（日本心理学会 1939：121）。「精神薄弱の程度、施設に入院の可否、入院すべき施設の種類等を鑑別し之を地方長官に具申する」（日本心理学会 1939：125）ものとしている。

他方で、確かに、精神薄弱教育の就学義務規定は、戦前にはほとんど見られなかったものであり、この点で、すべての障害児に対する義務教育制度を一元的に法制化することを勧告した第一次米国教育使節団報告書や新憲法案の教育の機会均等原則を契機として、戦後占領期にはじめて提示されたものである⁹⁾。だが、本報告書の特殊教育記述は、城戸を中心とする戦前教科研メンバーや川本・大嶋功¹⁰⁾を中心とする全国聾哑学校職員連盟等の働きかけによって盛り込まれたものであり（高橋・清水 1998：273-9；加藤ほか 1980：156-8；渡部 1997）、通常教育を中心とする新学制実施の課題が最優先された時期にあつて、占領側は、必ずしも特殊教育の振興に当初から熱心であつたわけではない。したがって、この点でも、戦後占領期における特殊教育の教育改革は、CIEを中心とする改革というよりは、むしろ戦前からの教育改革運動が結実したものであり、戦時期の教育改革構想との連続性において捉えられるべきものである。

4.2 生活主義教育の継承と展開

4.2.1 教育職員再教育講習会による精神薄弱教育の定着――戦前に到達した精神薄弱教育への復帰

第一次米国教育使節団報告書は、新学制の趣旨に対する理解を徹底させるために、教育職員の再教育計画の策定を指示している。文部省は、この勧告に従って、CIEの指導のもとに教育職員再教育講習会を開始し、特殊教育についても、学校教育法に特殊教育の規定が明記されたこと、とりわけ、1948年度から学年進行で義務制化する盲・聾学校に従事する教育職員の再教育の必要性から、1947年7月から、特殊教育教育職員養成のための再教育講習会を実施する。具体的には、特殊教育に携わる教育職員を対象とする特殊教育教員再教育講習会・精神遅滞児教育講習会・特殊教育研究集会（1947年～1955年）、また教育長・指導主事・教員養成学校教官等を対象とするIFEL（The Institute For Educational Leadership）特殊教育関係講座（1950年～1951年）等の各種講習会・研究集会が開催される（市澤 2005：44；張・米田 2006：190）。教育職員再教育講習会は、その多くが講義・ワークショップ形式で行われ、教育関係者に精神薄弱教育の重要性

を認識させるとともに、先駆的な取り組みの紹介を通じて、各地域に精神薄弱教育を定着させる役割を果たしている。

教育職員再教育講習会は、CIEの主導で開催され、米国の精神薄弱教育に関する資料が教材として用いられるなど、米国の経験主義教育の紹介が積極的になされている。たとえば、文部省は、1951年度の特種教育研究集会の開催にあたって、1936年に出版されたE.マーテンスの著書『精神薄弱児のカリキュラム』の内容を大幅に取り入れた教材『研究集会資料——特種教育』を作成し、受講者に配布している（市澤 2005：196-8）。マーテンスによれば、「経験單元とは、児童の直接の興味と環境にむすびついた実際の経験であり、それがだんだんと児童の全経験とむすびついて生活をさらに豊富にし、生活をさらに生き生きとさせるような経験であ」（Martens 1950=1960：39-40）り、経験主義教育とは、「将来の社会的自立に必要なといった実用主義的な観点から教育内容をさだめ、経験單元によってこれを薄弱児たちに学ばせようとするものである」（Martens 1950=1960：160）。また、1950年度のIFEL特種教育関係講座では、日本の研究校の実践として精神薄弱教育のカリキュラムが紹介され議論されており、中心課程に「生活学習」を置き、周辺課程に「日常生活学習」と「基礎学習」を置くコアカリキュラムが提示されている（昭和25年度教育指導者講習会 1951：42）。そして、このIFEL特種教育関係講座では、一貫して精神薄弱児の社会的自立・職業的自立の必要性が主張されており、精神薄弱教育の目標を「生徒各自の才能を啓発し、伸長させ、適性に従って選職〔させ〕、……職業人としての立場から、……彼自身のみでなく、その家族の幸福を招来し、所属社会の、所属国家の進運向上に充分寄与」（昭和25年度教育指導者講習会 1951：61）し得るようにすることとしている。

一方で、これまで日本の戦後の精神薄弱教育における生活主義教育は、教育職員再教育講習会による米国の精神薄弱教育の導入を契機として形成されたことが主張されてきたが（富岡 2001：56-9；市澤 2005：91）、歴史的事実に即するならば、この認識は必ずしも正しくはない。その理由として、第1に、米国の精神薄弱教育の代表作であるマーテンスの著書『精神薄弱児のカリキュラム』がはじめて邦訳されたのは1952年11月であり、このときにはすでに、4.1.2でも見るように、生活主義教育の模範ともいえる青島中学校でのバザー単元学習等の実践は行われている。また、確かに、カリキュラムという用語が日本で用いられるようになったのは戦後に入ってからであるが（柴田 2001：1）、この時期の研究校が提示する精神薄弱教育のカリキュラムは、米国の精神薄弱教育のカリキュラムではなく、通常教育の社会科の生活単元学習を模倣したものである（望月 1979：27-8）。すなわち、生活中心のカリキュラムという視点は、間接的に米国の経験主義教育の影響を受けたものだとしても、精神薄弱教育の具体的な教育目標や教育内容は、占領による改革を契機としてではなく、むしろ日本で独自に形成されたものと考えざるを得ない。

第2に、確かに、教育職員再教育講習会の開催自体はCIEの指導によるものだが、講習会の講師には、城戸幡太郎、三木安正、大庭伊兵衛、木村謙二、杉田裕、山本普、小杉長平等、戦前教科研メンバー（あるいは彼らと接点をもつメンバー）が多く採用されており、実質的には彼らが講習会を先導したと推測されることである¹¹¹。また、教育職員再教育講習会で展開された精神薄弱教育の議論のほとんどは、3.1.1で見た精神薄弱児童養護施設講習会や1935年3月の補助学級調査委員会による『補助学級ニ関スル調査』に、すでに見られる。たとえば、『補助学級ニ関スル調査』では、精神薄弱教育の教育目標を「他日成長シテ自ラ社会生活ヲ営ムモノデアルカラ、ソレゾレ天賦ノ職能ニ応ジテ彼等ノ生活ニ必要ナル社会的一般的訓練ヲ施スコトモ亦緊要ナルコトデアル」(東京市役所 1935:19)。「児童ノ各自ヲシテソノ個性ノ長所ヲ充分ニ發揮セシメ、……尚将来就職ニヨツテ有機的共存体デアル国家社会ニ自我ノ存在価値ヲ意識セシメムルト共に国家ノ一員トシテノ意義アル生活ニ入ラシメ」(東京市役所 1935:39)ることとしている。これは、若干の表現の違いこそあれ、上に述べたIFEL特殊教育関係講座で提示された精神薄弱教育の教育目標と、その意を異にするものではない。このように、占領政策の一環として展開された教育職員再教育講習会は、日本の戦後の精神薄弱教育における生活主義教育の形成の契機としては必ずしも重要ではなく、むしろ戦前に活躍した教育実践者の再結集の契機として、戦前に到達した精神薄弱教育への復帰の契機として捉えられるべきものである。

4.2.2 青島中学校のバザー単元学習の実践 —— 社会生活能力の形成の徹底

戦後の精神薄弱教育における生活主義教育の展開に中心的な役割を果たしたものに、東京都立青島中学校の精神薄弱教育の実践がある。青島中学校の精神薄弱教育の実践は、本特殊学級の教育職員であった小杉長平、山本普、杉田裕らがIFEL特殊教育関係講座の講師であったように（昭和25年度教育指導者講習会 1951:9-13）、各種講習会・研究集会を通じて広く全国各地に伝授されている。

学校教育法の施行によって6・3制が開始されると、教育研修所方法研究室の三木安正は、これまでに例がない中学校段階での精神薄弱教育の実施のために、教育研修所所長の城戸幡太郎の賛意を得て、実験学級の開設のための準備に着手する。1947年5月1日には、教育研修所実験学級・東京都品川区立大崎中学校分教場（以下、分教場）が開級し、担任は小杉長平が務め、教育研修所からは三木安正、木村謙二、山本普らが参加する指導体制が完成する。とりわけ、1951年度には、分教場がはじめて独立の校舎をもつようになったことを契機として、バザー単元学習が開始される。バザー単元学習とは、6月中旬から10月下旬まで長期にわたって展開された大単元学習であり、新校舎の落成式（1952年度以降は青島祭）のバザーでお客様に見てもらい、買ってもらう商品を作ることを学習の中心に据えた生活単元学習である。1951年度からは、それまでの教科中心の学習形態とは異なり、バザーのための活動に他の活動を従属・統合させる学習形態が中心に

なっている。バザー単元学習は、「1. 動機づけ, 2. 相談, 3. 計画, 4. 材料集め, 5. 制作, 6. 販売, 7. 収益計算, 8. 反省」(東京都立青鳥養護学校 1979: 13) というプロセスで展開され、1953年度からは、より学校生活を学校外の生活に近づけるために従来のクラス編成を解体し、工場組織に類似したクラス編成によって商品の製作が行われる¹²⁾。こうした工場の生産工程を模した学習形態は、後に学校工場方式と呼ばれて全国各地の特殊学級に普及し、また作業中心の学習形態が1960年代前半までの精神薄弱教育の主流を形成する。

一方で、これまで青鳥中学校の精神薄弱教育の実践は、6・3制の実施による義務教育の延長にともない、戦後必要に迫られて開始されたことが強調され(依田 1977: 330; 藤島 1985: 287-8)、また米国の経験主義教育の影響のもとに展開されたことが主張されてきたが(迫 1985: 283)、この認識は一面的であると云わざるを得ない。その理由として、第1に、確かに、戦前の教育改革構想には、中学校の特別学級の必要性を提起するものはほとんど見られないが、たとえば、3.1.2で見た日本心理学会の建議には、尋常小学校修了後の精神薄弱児に対する対応として、青年学校の特別学級の設置やそこでの職業指導・就職斡旋等の要望が、すでに見られる。そして、分教場の開設に至るまでに、1946年8月から11月にかけて、二度に及んで精神薄弱教育の実験学級が構想され頓挫しているが¹³⁾、これらの学級は、中学校段階での特殊学級ではあるが、「青年を集めて、生産をしながら教育をする学校」(全日本特殊教育研究連盟 1955: 474)であり、青年学校的な性格を有するものであった。また、1954年8月には、東京都青鳥中学校埼玉職業実習所が開設され、在学生および青鳥中学校卒業生が職業指導を受けているが、これは青年学校の特別学級の機能として、すでに戦前に構想されていたものである。

第2に、青鳥中学校の母体ともいえる教育研修所には、三木安正や木村謙二等の戦前教科研メンバーが所員に就任しており、この点でも、青鳥中学校の精神薄弱教育の実践は、戦前教科研の改革構想が結実したものと捉えられることである。たとえば、「教育研修所実験学級・東京都品川区立大崎中学校分教場の設置について」(以下、「分教場の設置について」)によれば、青鳥中学校は教育方針を、「この学級ではまず生活の能力と性行とを検定し、個性に応じた教育を行うことは勿論であるが、その教育は生活と生産に直結するものでなければならない」(東京都立青鳥養護学校 1957: 20)としている。これは3.2で見た、社会生活能力の形成の観点から精神薄弱教育の必要性を根拠づけてきた戦前教科研の主張と、その意において何ら異なるものではない。また、「分教場の設置について」が発表されたのは1947年3月であり(東京都立青鳥養護学校 1979: 95)、1947年7月の特殊教育教員再教育講習会の開催に先立っていることから、本教育方針が米国の経験主義教育の導入を契機とするものとも考え難い。このように、青鳥中学校のバザー単元学習の実践は、教育改革の一環として、戦後占領期にはじめて構想され展開されたものというよりは、むしろ戦前教科研の改革構想が結実したものであ

り、社会生活能力の形成という点において、その趣旨をより徹底させたものとして捉えられるべきものである。

5 おわりに

本稿では、1930年代の総力戦体制期および戦後占領期を中心に、精神薄弱教育に関わる教育心理学者・実践者等が、いかにして教育改革運動を展開してきたのか、また彼らが、いかなる精神薄弱児の能力を教育の対象とし精神薄弱教育の必要性を根拠づけてきたのかを検討してきた。とりわけ、本稿では、戦後占領期の教育改革が、いかにして戦前の教育改革構想を継承してきたのかを明らかにした。

戦前一貫して、精神薄弱児の多くは、就学猶予・免除の対象になるか、あるいは通常学級に在籍し放置されており、十分な教育的対応が取られることはなかった。さらに、1930年代には、総力戦体制の進展による合理化にともない、戦前わずかに存在した促進学級・補助学級でさえもが激減する。だが、こうした1930年代の総力戦体制下の時代にあって、教育・心理学・社会事業・医学等の諸領域では、精神薄弱児者の教育保護を求める建議運動が活発に展開される。たとえば、日本心理学会の精神薄弱者研究委員会は、1939年に3つの建議を関係当局に提出し、とりわけ、1939年7月の「精神薄弱者に関する教育法規制定並に之か教育施設拡充方要望に関する件建議」では、就学義務の免除制度の廃止、小学校・青年学校の特別学級の設置、2-3年の修学年限の延長、実科教授の重視等が要望されている。そこでは精神薄弱教育が、福祉や司法等の他の諸制度との機能的連関のなかで把握され、精神薄弱教育の制度化・法制化によって、精神薄弱者の国民化・社会的地位の向上が企図されている。また、日本心理学会の精神薄弱者研究委員会には、教科研メンバーが多く関わっているが、彼らは、国策研究機関と緊密な関係性をもちながら活動を行い、国民としての社会生活能力の形成を促す点から、精神薄弱教育の必要性を根拠づけてきた。

一方で、終戦後、一連の教育改革によって、日本国憲法・教育基本法・学校教育法体制が確立されるが、とりわけ、教育基本法・学校教育法の制定過程のなかでも、教刷委は、諸方面から多様な意見を聴取し、自由な討議・審議がなされた合議制機関として注目される。教刷委での城戸や川本の提言は、少なくとも特殊教育に限定して言えば、戦後占領期の教育改革が、CIEを中心とする改革というよりは、むしろ1930年代後半に頓挫した教育改革運動の再開によって達成されたことを示唆している。教刷委で討議・審議された就学猶予・免除の対象の限定や児童鑑別所の設置等は、すでに戦前の改革構想にも見られるものであり、また戦前教科研メンバーや全国聾唖学校職員連盟等の働きかけが、特殊教育の教育改革に重要な役割を果たしているからである。また、これまで精神薄弱教育における生活主義教育の形成の契機として、教育職員再教育講習会による米国の精神薄弱教育の導入が主張されてきたが、この認識は必ずしも正しくはない。たとえば、

青島中学校のバザー単元学習の実践は、それに相当するものがすでに戦前に構想されており、社会生活能力の形成という点において、その趣旨をより徹底させたものとして捉えられる。このように、現在の知的障害教育をも規定している戦後精神薄弱教育は、教育制度およびその教育目標において、CIEを中心とする改革というよりは、むしろ戦時期の教育改革構想を継承したものであり、戦前からの教育改革運動が結実したものであると結論づけられる。

[注]

- (1) 戦時期および戦後占領期の精神薄弱教育について、運動史の観点からなされた数少ない研究に、清水寛(1969)や高橋智・清水寛(1998)等の研究がある。清水(1969)は、戦後占領期の教育基本法の審議過程に着目して、「教育の機会均等(第3条)」の立法趣旨を検討し、また高橋・清水(1998)は、城戸幡太郎の教育科学と障害児教育理論に着目して、戦時期および戦後占領期の教育保護改革の連続性を明らかにしている。
- (2) 精神薄弱児の就学実態に関する全体的把握を行うのであれば、最低でも、1. 就学・不就学の精神薄弱児全体の児童数、2. 精神薄弱児の就学児童数(就学猶予・免除の児童数)、3. 特別学級在籍の精神薄弱児の児童数(通常学級在籍の児童数)を把握することが必要不可欠である。たとえば、戦前の特別学級に関する本格的な研究として評価されることのある戸崎敬子(2000)の研究は、基本的に特別学級在籍の児童を母集団としており、この点で、「特別学級[の実態]を通常の教育との関わりにおいて捉え[る]」(戸崎 2000:12)という研究課題は、必ずしも十分には達成されていない。
- (3) たとえば、1911年に文部省普通学務局が実施した全国調査によれば、「本邦小学校に於ける現在児童中低能児十三万九百、白痴四千七百七十一、瘋癲二千三百十三、其の他の不具者二万七千二十五、総計十五万八千九百四十三の多数に上れるが、是等に対する教育方針若しくは教授法に就き未だ一定したる組織及設備なく、各府県共一般児童と共に教授し兎も角も義務教育を修了せしめつゝあるが、現在全国を通じ之等特殊児童のみを收容し、教育する小学校は二十四校を算すに過ぎず」(日本児童研究会 1912:367)とされている。
- (4) そのほか、精神薄弱児施設での教育が考えられるが、1934年10月に設立された日本精神薄弱者愛護協会の参加施設数が8施設であったように、精神薄弱児施設での教育実践はきわめて例外的・実験的な試みでしかない。
- (5) 1927年に全国に27学級存在した虚弱児学級は、1932年には91学級、1935年には209学級、1939年には989学級になっている(杉浦 1978:288)。
- (6) その後、精神薄弱児童養護施設講習会は、1935年には虚弱児童養護施設講習会との合同で開催され、また1936年には小学校養護施設講習会という名称で開催されて、その年で打ち切られている。1930年代後半には、特別学級の主流は虚弱児教育に移行しており、精神薄弱教育関連の講習会はほとんど開催されな

くなっている。

- (7) 確かに、日本心理学会の建議もまた、戦前にはその改革構想のほとんどが実現されていない。だが、1941年の国民学校令施行規則およびその関連規程によって、養護学級の編制基準が法的に規定されるなど、この時期、精神薄弱教育はわずかながらも前進している。
- (8) 本稿では、文献表示の簡略化のために、会議録から引用を行う際には、(会議名・発言者・年・月・日・頁)と表記する。なお、帝国議会議録については、国立国会図書館の帝国議会議録検索システム (<http://teikokugikai-i.ndl.go.jp/>)、教育刷新委員会会議録については、(日本近代教育史料研究会 1995, 1997)を参照した。
- (9) ただし、盲・聾学校の義務制化は、戦前からの制度的蓄積もあり、1948年度から学年進行で実施されるのに対して、養護学校の義務制化は、1979年度まで大幅に延期されている。
- (10) 全国聾啞学校職員連盟の設立者のひとりであり、中央執行委員であった大嶋は、C I Eの特殊教育顧問 (advisor in special education) に任命され、初等教育官のH.ヘファナンとともに、学校教育法案の特殊教育規定を立案する(加藤ほか 1980: 157-8, 163-5)。
- (11) たとえば、戦前教科研メンバーのひとりであり、戦後の精神薄弱教育の権威であった三木安正は、1954年12月の座談会で、教育職員再教育講習会の日本人講師とC I Eとの関係性について、次のように語っている。「アメリカさんがそういうこと [=教育職員再教育講習会] に熱心だったことは事実です。で、向こうから [こういうことを] やれとは言われなかったけれど、こちらからもって行ったものには非常に協力してくれたね。……あのころは講習とか何とかやろうとすると、C I Eの許可がいるわけなんですよ。だから、今度こういうことをやる、だから [米国人講師として] どなたか来ていただきたいという、よろこんで出てくる。旅行は誰もしたがるんだ」(全日本特殊教育研究連盟 1955: 472)。
- (12) 実際に製作された商品は、「[男子は、] 人形 (首、手)、額縁、空びん・空きかん利用の花さし、灰皿、ブックカバー、はたき、その他」, 「[女子は、] 人形 (衣装)、まくらめ編み、火鉢しき、足ふきマット、ブックカバー、その他」(東京都立青鳥養護学校 1979: 13)であり、その販売の売上金は新校舎の設備費・備品費にあてられた。
- (13) 一度目は、1946年8月の久留米協働生活学園の設立計画であり、二度目は、1946年11月の「心身欠陥者のための実験学校」の設置計画である (高橋・清水 1998: 298-301)。

[文献]

安藤隆男・中村満紀男編, 2009, 『特別支援教育を創造するための教育学』明石

- 書店.
- 荒川勇・大井清吉・中野善達, 1976, 『日本障害児教育史』 福村出版.
- 張東淑・米田宏樹, 2006, 『『各種講習会・研究集会』の実態にみる戦後日本の知的障害教育内容・方法に関する議論の展開——1963年『養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編』の成立までを中心に』『心身障害学研究』30: 189-204.
- 藤島岳, 1985, 「青島養護学校におけるバザー単元学習——経験主義的方法の原点」津曲裕次・清水寛・松矢勝宏・北沢清司編『障害者教育史——社会問題としてたどる外国と日本の通史』川島書店, 287-90.
- 学校衛生研究会, 1931 a, 「精神薄弱児童養護施設講習会」『学校衛生』11(2): 128-9.
- , 1931 b, 「精神薄弱児童養護施設講習会概況」『学校衛生』11(3): 206-9.
- 堀正嗣, 1994, 『障害児教育のパラダイム転換——統合教育への理論研究』柘植書房.
- 市澤豊, 2005, 『発達障害児教育実践論——占領期の教育職員再教育講習会等の「特殊教育講座」の検討』学術出版会.
- 加藤康昭・高橋智・内海淳・山本邦子, 1980, 「学校教育法における障害児教育規定の成立とその意義」『季刊教育法』36: 154-72.
- 川田貞治郎, 1911, 「私立日本心育園略史」(再録: 1989, 『川田貞治郎・教育的治療学論文集』文化出版局, 7-30.)
- , 1931, 「白痴の本質に就いて」日本心理学会編『心理学論文集——日本心理学会大会報告』3. (再録: 1989, 『川田貞治郎・教育的治療学論文集』文化出版局, 94-8.)
- , 1936, 「見出されざる応用心理学としての考察」東京高等師範学校心理学教室『教育心理研究』11(2). (再録: 1989, 『川田貞治郎・教育的治療学論文集』文化出版局, 131-3.)
- 城戸幡太郎, 1940 a, 『民生教育の立場から』西村書店.
- , 1940 b, 「児童保護と国民教育」『児童保護』日本感化教育会10(9): 2-6.
- 北沢清司, 1985, 「昭和戦前期精神薄弱者保護法制定運動の検討」『大正大学研究紀要 佛教学部・文学部』大正大学出版部70: 121-44.
- 久保義三, 1994, 「占領と教育改革」中村政則編『占領と戦後改革』岩波書店, 148-73.
- 呉秀三, 1917, 「白痴ニ就テ (宿題報告)」『神経学雑誌』16(5): 278-89.
- Martens, Elise H, 1950, *Curriculum adjustments for the mentally retarded: a guide for elementary and secondary schools*, 2nd ed., Washington, D. C.: Federal Security Agency, Office of Education. (= 1960, 杉田裕・山口薫訳『精神薄弱児のカリキュラム』日本文化科学社.)
- 村松常雄, 1939, 「精神薄弱の定義並びにその程度に依る分類に関する意見統一

- の問題に就いての私見』『精神衛生』14(6)：329-32.
- 三木安正, 1938, 「精神薄弱児に於ける智能検査の二三の問題」『心理学研究』13(6)：564-71.
- 望月勝久, 1979, 『戦後精神薄弱教育方法史』黎明書房.
- 茂木俊彦・高橋智・平田勝政, 1992, 『わが国における「精神薄弱」概念の歴史的研究』多賀出版.
- 文部大臣官房学校衛生課, 1927, 「特別学級編制に関する調査」『学校衛生』7(6)：392-400.
- 文部省, 1924, 『全国特殊教育状況』.(再録：2005, 『知的・身体障害者問題資料集成——戦前編 第4巻』不二出版, 128-48.)
- , 1927, 『全国特殊教育状況』.(再録：2005, 『知的・身体障害者問題資料集成——戦前編 第4巻』不二出版, 366-400.)
- , 1978, 『特殊教育百年史』東洋館出版社.
- 文部省調査普及局調査課, 1949, 『わが国及び各国の特殊教育』教育資料普及会.
- 名古屋恒彦, 1996, 『生活中心教育・戦後50年——知的障害教育方法史』大揚社.
- 中村満紀男・前川久男・四日市章編, 2008, 『理解と支援の特別支援教育』コーレル社.
- 日本児童研究会, 1912, 「特殊児童の教育」『児童研究』15(11)：367.
- 日本近代教育史料研究会, 1995, 『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録 第1巻』岩波書店.
- , 1997, 『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録 第6巻』岩波書店.
- 日本精神薄弱者愛護協会, 1984, 『日本愛護五十年の歩み』.
- 日本心理学会, 1939, 「精神薄弱者研究委員会」『心理学研究』14(8)：119-27.
- 奥田三郎, 1939, 「精神薄弱の生活能力」『児童保護』日本感化教育会9(7)：19-26.
- 大内裕和, 1995, 「教育における戦前・戦時・戦後——阿部重孝の思想と行動」山之内靖・ヴィクター・コシュマン・成田龍一編『総力戦と現代化』柏書房.
- 迫ゆかり, 1985, 「戦後精神薄弱教育における『作業教育』の変遷」津曲裕次・清水寛・松矢勝宏・北沢清司編『障害者教育史——社会問題としてたどる外国と日本の通史』川島書店, 282-7.
- 佐藤秀夫, 1995, 「解題」日本近代教育史料研究会編『教育刷新委員会教育刷新審議会会議録 第1巻』岩波書店, vii-xxviii.
- 佐藤広美, 1997, 『総力戦体制と教育科学——戦前教育科学研究会における「教育改革」論の研究』大月書店.
- 精神薄弱児童養護施設協議会, 1931, 「精神薄弱児童養護施設に関する方案」『学校衛生』11(5)：308-17.
- 柴田義松, 2001, 「カリキュラムの概念」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい, 1-2.

- 清水寛, 1969, 「わが国における障害児の「教育を受ける権利」の歴史——憲法・教育基本法制下における障害児の学習権」『教育学研究』36(1): 28-37.
- , 1981, 『発達保障思想の形成——障害児教育の史的探究』青木書店.
- 昭和25年度教育指導者講習会, 1951, 『教育指導者講習研究集録——特殊教育』.
- 杉浦守邦, 1978, 『山形県特殊教育史——精薄・虚弱篇』山形大学教育学部養護教室.
- 高橋智・清水寛, 1998, 『城戸幡太郎と日本の障害者教育科学——障害児教育における「近代化」と「現代化」の歴史的位相』多賀出版.
- 東京市役所, 1928, 『東京市小学校補助学級の現状』.(再録: 2005, 『知的・身体障害者問題資料集——戦前編 第5巻』不二出版, 215-33.)
- , 1935, 『補助学級ニ関スル調査』.(再録: 2005, 『知的・身体障害者問題資料集——戦前編 第8巻』不二出版, 52-69.)
- 東京都立青鳥養護学校, 1957, 小宮山倭・飯田精一・藤島岳編『青鳥十年』.
- , 1979, 宮崎英憲編『青鳥三十年』.
- 留岡清男, 1940, 『生活教育論』西村書店.
- 富岡達夫, 2001, 『東京の知的障害児教育概説』大揚社.
- 戸崎敬子, 2000, 『新特別学級史研究——特別学級の成立・展開過程とその実態』多賀出版.
- 植植雅義, 2008, 『特別支援教育の新たな展開』勁草書房.
- United States Education Mission to Japan, 1946, *Report of the United States Education Mission to Japan: Submitted to the Supreme Commander for the Allied Powers*, Westport: Greenwood Press.
- 渡部昭男, 1995, 「米国教育使節団報告書における『特殊教育』記述——教育的インテグレーションの視点から」『鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報』4: 65-85.
- , 1997, 「米国教育使節団報告書における『特殊教育』記述をめぐって」『障害者問題研究』25(1): 86-90.
- 依田十久子, 1977, 「養護学校論構築のための歴史的事例研究——東京都立青鳥養護学校設立過程に即して」『東京大学教育学部紀要』16: 329-37.
- 全日本特別支援教育研究連盟, 2002, 『教育実践でつづる知的障害教育方法史——教育方法の展開と探究』川島書店.
- 全日本特殊教育研究連盟, 1955, 「特殊教育級復興」『児童心理と精神衛生』4(6): 468-84.