

原 著

戦後特殊教育の再建と再編成における分離問題と設置責任主体に関する検討
— 昭和20年代を中心に —

中村 満紀男*・岡 典子**

本論文の目的は、通常教育との分離的關係および特殊教育の県と市による分担責任について、戦後の特殊教育振興期の始期（昭和20年代中心）に焦点を当て、戦後の特殊教育を牽引した日本教職員組合、精神薄弱者育成会、文部省、占領軍特殊教育担当者がどのように考えていたのかを明らかにすることである。盲教育・聾教育では義務制の拡大と県立盲学校・聾学校への就学率の向上、養護学校系教育では義務制実現までの経過的措置として市立小学校・中学校特殊学級における教育が、教員組合および文部省ともに目ざすなかで、通常教育との分離や県と市の分担については、とくに問題にならなかった。その一方で占領軍は、市立小学校・中学校特殊学級での特殊教育を重視した。それは、地方コミュニティが特殊教育に責任を持つという考え方やアメリカでの特殊教育の動向を反映したことによるが、アメリカ民主制を日本に定着させようとする政治的意図もあったと考えられる。

キー・ワード：戦後特殊教育 特殊学級 特殊学校 分離 学校設置者

I. はじめに

日本は、昭和54（1979）年の養護学校義務制以降、いち早く非欧米圏における唯一の特殊教育先進国となるが、その直接の起点は、昭和20（1945）年8月の敗戦直後から始まる特殊教育振興運動であり、それは、文部省、親の団体、教職員組合、国会議員、実践・研究の特殊教育専門家等からなる国民各層の全体的・一体的努力によるものだった。戦前に制度・実績ともに揃っていた盲・聾教育は、改めて県立盲学校および聾学校として分立し、昭和23年度の第一学年から義務教育を逐年実施した。昭和22年3月31日に公布された学校教育法（法律第26号）第75条は、聾者および盲者の特殊学級も規定していたにもかかわらず、特殊教育振興運

動の方向は、より分離度の大きな特殊学校を中核とする体制構築に焦点化されていく¹⁾。

他方で、戦前の遺産が少なく、基盤が極めて弱体で立ち遅れていた盲・聾教育以外の特殊教育では義務制は適用されなかった。そのために、教育の場は、特定障害または複数の障害種の混合特殊学級が開設される一方で、精神薄弱または肢体不自由を対象とする特別な小学校あるいは中学校が少数存在した。しかし、特殊学級の多く、そして特別な小学校・中学校も、養護学校設立までの一時的な代替に過ぎないとみなされ、県立養護学校への結実こそ、精神薄弱・肢体不自由・病弱教育関係者の教育運動の目標となった。そして、昭和31年公立養護学校整備特別措置法を経て、昭和54年度養護学校義務制の実現によって、日本の特殊教育制度は確立し、すべての障害児に対する教育機会の提供という点で、日本は特殊教育先進国に列するまで

* 福山市立大学教育学部

** 筑波大学人間系

に至ったのである。

ところが皮肉なことに、このようにして確立された特殊教育の制度は、欧米先進国と比べると、二つの点でかなり特異であった。一つは、通常教育からの分離の改善と障害者の社会的位置の修正、もう一つは、障害児教育の提供責任者の在り方に関する検討が、欠けていることであった。欧米先進国では、通常の学校や社会からの障害児（者）の排除については、寄宿制または施設的学校の縮小と統合教育の導入と拡大、障害児（者）の同等な社会構成員への促進として現れてきた。教育機会の提供に関する基本的な責任の所在については、障害児が居住する地域にあることを確認し、その範囲を拡大してきた。そして、さらには、通常の教育と社会の在り方まで検討問題となる。

この状況変化に対して文部省は、国際的動向の認識を見誤り、特殊教育の存在意義を教育方法が異なるという古典的根拠に求め続けて、特殊教育の通常教育からの分離を正当化してきた²⁾。日本の特殊教育が通常教育に占める教育の比重を高めるのは、平成19（2007）年度の特別支援教育制度への転換であったが、この転換は、国際的な動向を支えている上記の基本的視点を欠いていたために、特異性が目立ち、弥縫的な改革の部分が大きくなってしまったのである。また、障害児教育の提供責任者については、平成11（1999）年度までは、国（就学基準の設定）、都道府県（特殊学校の設置義務と就学措置）、市町村（就学事務と特殊学級の任意設置）が分担していた³⁾。

日本では、欧米先進国と比較して、この二つの点に対する特異な対処が、まさに今後、インクルーシブ教育への転換に伴って日本の土壌に対応させてどのように調整していくかが問われることになるが⁴⁾、この調整にあたって留意しなければならない観点がある。それは、問題の改善や改革において、つねに参照基準を欧米先進国に求めてきたこと、またそれが恣意的だったことである。しかし、ステレオタイプの外国依存や輸入が部分的な効果しかなかったこと

は、これまでの経緯で明らかである⁵⁾。それゆえ、この特異な対処を実効的に改善するには、日本の歴史や社会・文化、そして今後予想される社会変動との関わりを展望したうえで具体化することが必要になる。

そこで本論文では、日本の特異性である特殊教育の通常教育との分離的關係、特殊教育の形態と教育提供の責任者について、今日の特別支援教育の出発点となった戦後の特殊教育振興期の初期（昭和30年ごろまで）に焦点を当て、戦後の特殊教育を牽引した主な関係者であった日本教職員組合、障害児の親の会関係者、文部省、占領軍特殊教育関係者がどのように考えていたのかを明らかにすることを目的とする。

検討する時期を昭和20年代に重点をおくのは、昭和54年度養護学校義務制を硬直化した分離制度へ邁進する始点とすると、戦後初期において、特殊学校－都道府県、特殊学級－市町村、という形態に関する原初的な考え方が、この時期に発生すると思われるからである。

本論文が設定する問題意識に類似した先行研究は見当たらないが、戦後特殊教育の再建・再編の事実経過については、すでに先行研究⁶⁾によって相当に明らかになっているので、本論文では、事実経過については必要な範囲で先行研究に依拠するものとし、その事実および経過が意味することについて、新しい理解とその根拠を提示するものとする。とりわけ占領期においては、アメリカ合衆国の特殊教育からうけた甚大な影響がありながら、アメリカ特殊教育の理念および現実と対照させて、影響を受けた意味が十分に吟味されなかった。そのために、アメリカ側の提案の意味をより正確に把握できないままである。また、戦後特殊教育振興運動において、戦前日本の特殊教育との関連も意識されていない。

なお、障害を示す表現については、当時、一般に用いられた用語を使用する。また引用では、人名以外の旧字は現行表記に、法令以外はカタカナをひらがなに改めた箇所がある。

II. 敗戦直後の社会状況と教員組合と親の会による盲・聾教育の義務制実施運動

呼称と本質さえ未だに議論が続いている、中国と東南アジアを主な戦場とした「大東亜戦争」は、人命、財産、住宅、産業等、筆舌に尽くしがたい損害を国内外で発生させるとともに、日本が初めて主権を失い、外国によって支配される経験をもたらした。「食糧は不足し、道義は頹廢し、人々は只今日の生活に汲々として前途の目標さえ立たず、激しき混乱と苦悶の中に沈淪しつつある有様」(吉田 [1946.7] p.3)であった。しかも、この事態が生じる直前まで、たとえば聾啞教育界では、口話法を推進していた官立東京聾啞学校長・川本宇之介(1888-1960)が、「身も心も倍に働かさん」(川本 [1944.2] p.1)、手話法擁護の旗手で大阪市立聾啞学校長の高橋潔(1890-1958)が、「みたみ [御民-引用者] われ、力の限り働き抜かん」(高橋 [1944.2] p.1)と、聾啞界に対して檄を飛ばし、戦意を昂揚していた。その時期から間もなく、それとは正反対の体制が占領軍によって強制的に始まった敗戦直後は、まさに精神的に「荒廃と混迷の現実」(櫃田 [1946.7] p.19)が特殊教育関係者をも支配していたものと思われる。

それにもかかわらず、あるいはそれゆえにこそ、聾教育の義務制とその実施にいち早く取り組んだのは、昭和21(1946)年2月に結成された労働組合・全国聾啞学校職員連盟であった。戦前の聾啞教育を主導していた財団法人日本聾啞教育福祉協会の主要幹部と、戦後直後に結成された職員連盟の中央執行委員との間には、連続性はみられない(古谷 [1946.7] p.10参照)。新しい連盟幹部による、3月28日付の文部大臣宛要求の主たる項目は、聾啞教育の義務制即時実施と聾啞学校・盲学校の分離であり(古谷 [1946.7] p.12-13)、まもなく盲教育の義務制も項目に追加されたが、これらの提案は、戦前に確立されていた構想の実施要求にすぎなかった。その後、養護学校設置運動が追加されている(古谷 [1948.8] p.32)。この連盟を母体の一つとして、昭和22年6月には、日本教職員組

合特殊学校部となる。

昭和26年11月に開催された日本教職員組合の第1回全国教育研究大会の第6分科会は「特殊教育を如何に振興するか」をテーマとした。ここでは、「特殊な方法」によってのみ効果のある教育を特殊教育として、「普通学級に於ける問題の子供」も含めている。この時期では、文部省も日教組も、特殊教育が必要な根拠については同じ考え方だったのである。

第6分科会報告で示されている振興策については、教育措置に限定すると、特殊学校では盲・聾教育の義務教育制度完全実施と養護学校の義務教育制度の実現を挙げ、特殊学級については、虚弱・肢体不自由・性格異常児は普通学級で教育可能とする。また、精神薄弱児は特殊学級への措置を原則とし、特殊学級設置によって普通学級では教育が促進され、精神薄弱児には甚大な幸福が得られるとする(今村 [1952.2] p.27-29)。特殊学校と特殊学級の区分についてはとくに触れていないが、現実的な対応として精神薄弱児には特殊学級への移動が想定されていた。それ以後の日教組の主張は、基本的には特殊学校の整備が中心であり、精神薄弱特殊学級はそれを補足する役割を期待されている。それ以外の提案は構造化されておらず並列的であった。特殊教育の位置(普通教育の一環)と性格(同情的な見方の否定)という重要な問題提起が示されるのは、昭和34(1959)年6月の第三次草案(p.15-16)である(寺崎 [2001])。また、肢体不自由児教育は、どういう理由からか第二次・三次とも精神薄弱教育の一部になっている。

親の会による特殊教育の要求については、資料は乏しいがふれておきたい。障害児の親の団体は、戦前には存在しなかった戦後の新しい特殊教育関係者の一つである。親の会としていち早く昭和27(1952)年7月19日に結成されたのは、全日本精神薄弱者育成会(手をつなぐ親の会)だった。育成会は、結成大会において「児童研究会」名義で「陳情書」を提出している(全日本精神薄弱者育成会 [1981] p.54-55)。本論文に直接関係する項目に限って挙げると、特殊

学級および養護学校の設置義務実施と就学義務の強化による通常学級在籍中および不就学の精神薄弱児に対する適切な教育機会の提供を要望している。この要望では、養護学校と特殊学級についての区分は示されていないが、育成会の主張は、精神薄弱児の教育機会の拡大にあったとみることができる。その後、特殊学級の整備や養護学校の増設によって教育機会が拡大するようになると、育成会の主張は、特殊教育政策を先導したり、方向づけたりする努力を行う方向に展開するのであるが、本論文の対象時期から外れるために、別の機会に取り上げる。

Ⅲ. 占領下におけるアメリカの主導的枠組みと戦前の特殊教育構想との矛盾に基づいた特殊教育政策の着手と展開

1. 戦前の特殊教育構想の到達点—教育審議会答申と国民学校令施行規則

戦後の特殊教育制度を評価するには、戦前の特殊教育に関する制度とその構想を検討しておくことが必要である。戦前の昭和10年代半ばまでは、全国規模および各道府県の各種教育会では、盲・聾唖教育の義務制とその他の特殊教育の充実を内容とする建議が相次ぎ、ほぼ共通理解となっていた。たとえば、昭和8年5月開催の第20回全国連合教育会において、学制改革の一環である「特殊教育及社会教育」の項の最初で「府県及市に特殊教育機関設置の義務を負はしむること」が議決されている。なお、6改革の第二は、「教育の機会均等をはかること」であった（山口県教育 [1933.7] 86, 89）。

これらの状況を背景に、昭和13（1938）年12月8日の教育審議会答申「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」において、貧困による就学猶予・免除規程の廃止（13）とともに、14「精神又ハ身体ノ故障アル児童ニ付特別ノ教育施設並ニ之ガ助成方法ヲ講ズルヤウ考慮シ、特ニ盲聾唖教育ハ国民学校ニ準ジ速ニ之ヲ義務教育トスルコト」が加えられた。これを承けて、昭和16（1941）年3月14日文部省令第4号、小学校令施行規則改正の国民学校令施行規則第

53条において、「国民学校ニ於テハ身体虚弱、精神薄弱其ノ他心身ニ異常アル児童ニシテ特別養護ノ必要アリト認ムルモノヲ為ニ学級又ハ学校ヲ編制スルコトヲ得」と規定され、5月8日文部省令第55号において養護学級・養護学校の規程が公布され、「成ルベク身体虚弱、精神薄弱、弱視、難聴、吃音、肢体不自由等ノ別ニ編制スベシ」（第3条）と規定された。

しかし、国民学校令体制において、盲学校および聾唖学校の義務化は実現しなかった。心身に「異常」がある児童の教育機関の設置が、学級または学校として初めて法的に認められ、設置された養護（特別）学級数は、昭和19年には2,486学級（文部省初等中等教育局特殊教育課 [1967] p.14）に達したものの、特別学級が全国的に開花することはなかった。その背景には、初等教育に顕著だった地方の財源不足と地方自治の欠如、戦時体制に伴うインフラの逼迫、日米開戦という日本の存続さえ疑わしい状況があった。また、国民学校における養護学級・養護学校（国民学校令）と盲学校・聾唖学校（盲学校及聾唖学校令）との並列、障害児に対する就学義務の猶予免除規程（国民学校令第9条）といった制度上の矛盾も、解消されなまだった。

特殊教育の専門的機関としては道府県に設置義務が課された盲学校・聾唖学校という系統と市町村の国民学校系統の特別学級または学校という系統が、障害の種類によって別個に用意されていたが、いずれの教育機関への就学者も、法律上は就学義務が猶予または免除される児童であるという、論理的には奇妙な状況にあった。また、子どもの障害の程度が近接している場合、一方は盲学校・聾唖学校、他方は国民学校に就学する現実が生じたであろうし、盲学校と聾唖学校と国民学校特別学級または特別学校とでは、根拠法も管理者も異なった。さらに、盲学校・聾唖学校に多かった寄宿生は、障害の種類ゆえに、国民学校児童からは隔絶した教育・生活空間で過ごすことが、当時においては格別、誰からも疑問をもたれることがなかったものと

思われる。

以上のように、盲・聾等の障害児は、国民学校の管轄責任にはないという点が、後にみるように、アメリカの公立学校制度との最大の相違点であった。しかし日本でも、小学校の教育責任対象として盲・聾児を設定する試みがなかったわけではない。小学校令第17条「小学校ニ類スル各種学校ハ之ヲ小学校ニ附設スルコトヲ得」では、盲啞学校等を想定した規定であり、障害児の教育を地域に拠点を置こうとした小西信八（1854-1938）等の理想であったが、国民学校令公布とともに、本条が削除されたために、盲学校および聾啞学校が、地域の小学校に拠点を置くことは不可能となった。

このような戦前の日本の特殊教育制度は、戦後においてはさらに拡大して、特殊学校と特殊学級という二つの機関群に分化して、相互の連続的・有機的關係が希薄となり、ことに通常の小学校と中学校からみて、特殊学校の地理的・心理的距離は超えがたいものとなる。なお、盲学校・聾啞学校以外の国民学校令関連法令が規定する教育の場のメニューが、昭和22（1947）年の学校教育法と類似していることの意義については、後述する。

2. 敗戦後の日米の特殊教育に関する提案

（昭和13 [1938] 年—昭和25 [1950] 年）

この節での記述は、すでに周知の資料に基づく多くの研究があるので、先行研究に依拠しながら、必ずしも十分に指摘されていないアメリカ側の提案の背景を中心に述べることにする。これまでの研究は、戦後における特殊教育関連の制度構想や法規定が、占領軍からの一方的な指示や提案によるのではなく、日本側からの提案もあったことに興味をもち、提案の内容、提案した人物や団体を特定することに注力してきた（高橋・清水 [1998]；雪村 [2010]）。

しかし二つの点で、明確にしておくべき前提があると思われる。一つは占領軍が絶対的な権能をもち、したがって、特殊教育関連の規定についても占領軍の意向が優先されたから、日本側の提案や主張は、その意向の範囲で

実現したことになる。もう一つは、占領軍施策の意図⁷⁾は、日本の軍事的再起の可能性をなくすことであり、その主要策として民主的教育の注入を重要な動機としていたことから考えて、その具体策である特殊教育に限定すれば、占領軍は、日本の戦前の到達水準を少なくとも凌駕する民主的特殊教育制度を構想していたであろうということである。とするならば、敗戦直後におけるアメリカと日本の文書に、盲学校や聾学校を初めとする特殊教育関連の記述の有無や程度を詮索しても⁸⁾、それほど意味があることとは思えない。それよりも、アメリカ側がどのような意図を込めて特殊教育制度を提案したのかを明らかにすることのほうが重要であるように思われる。

最初に、特殊教育に関する提案や規定が盛り込まれた文書や法律について、敗戦後を中心に時系列で整理し、それと対照するために戦前における特殊教育の提案と法律を併記したのがTable 1である。

Table 1から明らかなことは、第一に、敗戦後の特殊教育に関する提案は、特殊教育のメニューという意味では、戦後の日米からの出所を問わず、全体として昭和13年の教育審議会答申および昭和16年の国民学校令施行規則の域を出ていないことである。戦後の教育改革関係委員会の委員のなかで、特殊教育に通じた人物は、川本宇之介以外に、城戸幡太郎（1893-1985）や倉橋惣三（1882-1955）がいた。しかし、個々の、あるいは部分的に特殊教育に関係した経験や見識をもっている、法制的提起に至るまで体系的に特殊教育の実践・行政に通じている人物は、東京市・文部省で一時的にせよ教育行政の経験があった国立聾学校長・川本以外には存在しなかった⁹⁾。したがって、敗戦後の日本の特殊教育法制あるいは構想は、アメリカ側の一方的な提案ないしは押しつけではなく、日本側でも特殊教育に関する問題意識や対案があったという主張は、精々のところ戦前の昭和13年から16年の水準が最高であって、それすらも体系性ある特殊教育制度の提案は、川本以

Table 1 敗戦前後の特殊教育関連の法令・提案等 (昭和13 [1938] - 昭和25 [1950])

年	月日	報告・法律等	内容	出典
昭和12 (1937)	6	教育改革同志会「教育制度改革案」	10. 特殊教育に関する事項(1)盲啞教育その他特殊教育の振興を図り且つその義務制を考慮すること。(2)特殊教育研究並に教育者養成の為の機関を設置する事。(3)教護院を文部省の管轄とする事。	教育改革同志会「教育制度改革案」p.14
昭和13 (1938)	12.8	教育審議会「国民学校、師範学校及幼稚園ニ関スル件」	貧困による就学猶予・免除規定の廃止(13)、精神および身体に故障ある児童に特別の教育施設と助成方法を講じ、盲・聾啞教育は義務教育とする(14)	
昭和16 (1941)	3.14	「小学校令施行規則」改正(文部省令第4号)「国民学校令施行規則」	第53条 国民学校で身体虚弱、精神薄弱等の心身異常があつて特別養護を要する児童に学級または学校の編制ができる	
昭和19 (1944)	6.23	Japan section 15: Education Civil Affairs Handbook'	戦前日本の盲・聾啞教育に関するごく簡単な記述	Headquarters Army Service Forces (1944.6.23) p.3-4,26
昭和21 (1946)	2.15	Education in Japan 15 February 1946'	戦前日本の盲・聾啞教育に関する簡単な記述	GHQ, CI&E, Education Section (1945.8)
	3.30	「米国使教育節団報告書」	身体障害児・精神遅滞児に初等・中等教育段階において留意する。盲児・聾児、通常学校ではニーズが適切に満たすことができない程度の重度の障害児には別個の学級または学校。就学の管理は、通常の義務教育法による。	国際特信社 (1946) 英文 p.35
	5	「米国教育使節団ニ協力スベキ日本教育家委員会ノ報告書」	同報告書本文に特殊教育関連の記述はないが、第二部議題に「特殊教育盲啞教育」の手書きでの検討事項追加のメモ(2.23?)、3.9米日側から「精薄児および遅進児のための教育(例、盲聾)」問題提起	土持(1991) p.134, 140
	11.27	教育刷新委員会第17回総会で、第一回建議「学制に関すること」に追加して、特別な方法で教育可能な心身異常の学童は就学猶予・免除されないことの建議採択(12.8に追加建議)	障害児は義務教育の対象	日本近代教育史料研究会(1995) p.451-452
昭和22 (1947)	3.31	「学校教育法」	第6章特殊教育で、盲学校・聾学校・養護学校の都道府県の設置義務と小・中・高校に特殊学級を設置できることについて規定	坂元彦太郎 (1955) p.53-54
昭和23 (1948)	4.7	「中学校の就学義務並びに盲学校及び聾学校の就学義務及び設置義務に関する政令」公布	学年進行により、盲児と聾児の義務教育実施	
昭和25 (1950)	7.18, 7.21	日米関係者間での連絡会議	特殊教育が小テーマとしてとりあげられる	佐藤(1988)p.58
	9.22	「第二次米国使教育節団報告書」	身体障害児・精神薄弱児、恒久的欠陥あるいは治療可能な欠陥のある子どもは、特殊教育に対する機会をもつ。可能な限り、通常の学校課程に参加しなければならない。特殊学校は、施設的・寄宿的ケアが必要な場合にのみ提供されるべきで、教育委員会が運営。	日本放送教育協会(1950)英文 p.5

外には提示できなかったというべきである。

第二に、アメリカ側の特殊教育提案¹⁰⁾については、二つのことが指摘できる。その一つは、日本側が提示しようとして（川本を含めて）しまい、アメリカ民主制の具体策としての特殊教育制度の提案は、戦前を含めて日本の水準に準拠するのではなく、民主制国家・アメリカ合衆国の理想とする特殊教育であることは、教育制度全体の提案から理解できることである。したがって、日本側の提案の有無は、特殊教育制度構築自体には、それほど決定的な意味をもたなかったものと思われる。もちろん、特殊教育に関する法令の構成や内容は別問題である。

もう一つは、地方分権化の観点である。アメリカ教育使節団には、5人の地方教育行政の責任者（大都市の教育長および州教育長）¹¹⁾が含まれていた。元来、アメリカの公教育は連邦政府ではなく州政府に主権がある分野であり、米国教育使節団が提示した教育行政の基本が、中央集権の撤廃と地方分権の確立であることは繰り返し標榜され、報告要旨に明示されている（東京都教育局（文部省訳）[1946] p.82, 85；日本放送教育協会[1950]p.63-64, 66-67）。そもそも、教育の地方分権は、GHQが使節団派遣に際して最も重視した課題の一つであり（土持[1991] p.130）、それが教育委員会創設の提案となったのである。また、このような地方分権化の提案が特殊教育にも援用された背景には、この時期のアメリカの大都市において進行しつつあった特殊教育の分権化があり、それについては後述する。

第一次および第二次米国教育使節団報告で共通しているのは、障害児の教育が異なる法令ではなく、学齢児童全体を対象とする法律によって、同等の義務教育として規定され、運用され、すべて教育当局によって運営されるべきことを明示していることである。また、第一次報告と第二次報告の違いは、特殊教育制度における特殊学校の役割において、第二次報告では極めて限定的に設定した点に明瞭である。これについて、渡部は、日本の特殊教育の分離傾向への警

鐘であると指摘しているが（渡部[1995] p.72）、この分離化問題をさらに明確にするには、さらに資料を検討する必要がある。つぎにそれを検討する。

敗戦の約1年前、1944年6月にアメリカ陸軍は戦後処理のための日本研究を行っていたが、その教育版である'Japan section 15: Education Civil Affairs Handbook' (Headquarters Army Service Forces [1944.6.23])があり、ついで、第一次米国教育使節団報告書の材料になったとされるGHQ Civil Information and Education (CI&E) Division on Education Sectionの内部資料、'Education in Japan 15 February 1946' (General Headquarters Supreme Commander, 1946.2)があるが、この二つは、ほぼ同じ内容で盲・聾啞教育に関する簡単な記述があるだけである。

さらに、GHQ指令によって昭和21年2月に発足した「米国教育使節団ニ協力スベキ日本側教育家委員会の報告書」（1946年4月）があるが、この報告書本文には、学校体系（図）においても教育方法問題においても、障害や学力不振に関連する認識や提案は一切ない。しかし土持によると、昭和21年2月23日開催と推測される会議において、「第二部議題ニ於ケル重要問題」の9項目に加えて「特殊教育盲聾啞教育」が追加されたという小平青年学校長・有賀三二委員の手書きのメモがあり、さらに3月9日開催の第二委員会でも、討議事項に関する要項が提議された後、CI&Eと日本側教育家委員から提起された11項目の第6項目に「精薄児および遅進児のための教育（例、盲聾）」が含まれていたという（土持[1991] p.134, 140）。なお、土持（1991）では記述されていないが、「第一部改善重要事項」にも、第10項目として体育教育と並記して「盲聾教育」の手書きメモがある（有賀三二文書）。

以上の米国教育使節団に関わる日本側の対応は、特殊教育関連の問題意識が日本側において自主的に存在したと主張する論拠となっているが、2月下旬から3月初旬にかけての特殊教育関連の問題追加には、やや釈然としない印象が

残る。敗戦後の極度の混乱、それも戦前とは180度も方針が変更される根本的な教育再編状況において、委員任命から報告提出までの約2ヶ月(土持[1991] p.143参照)の短期間では、教育再建に必要な中枢的課題に加えて、特殊教育問題が詳細に討議される時間はなく、特殊教育全体に体系的知識をもった委員¹²⁾もいない状況では、将来において対処が必要な一般的な問題として提起されただけにすぎないのではなかろうか。

3. CI&Eのヘレン・ヘファナンの関与とその意義

(1) ヘファナンによる学校教育法特殊学級規定の提案: 以上のように、アメリカ側の提案は、内容的には3点を除けば、戦前の日本に類似の構想や法令が存在しており、それほど斬新さはない。しかしこの3点こそ、日米の特殊教育モデルの根本的相違を意味し、その後の特殊教育改革を経て、インクルーシブ教育に至る問題を含んでいると考えられる。その第一は、第二次教育使節団報告書に記載された特殊学校の限定であり、第二は特殊教育を提供する責任者は県ではなく市町村であること、したがって第三に、特殊教育は、特別立法ではなく、一般の義務教育法で運営されなければならないという前提である。そして、この3点は、障害児が一般社会における教育と生活を当然の権利として保持しているし、それを実現する仕組みとなる。この3点が相互に関連していることはいまでもない。

この3点を含意した提案こそ、CI&Eの幼児教育・特殊教育担当のH.ヘファナン(Helen Heffernan 1896-1987)の学校教育法における特殊学級の規定追加であり、地方分権化を実現しようとするアメリカ側の提案として最も貢献度が大きかったものと思われる。しかも、注目する必要があるのは、特殊学級対象に聾児と盲児を加えている点である。日本人は例外なく、昭和23年度から小学部1年生に限って実現した義務化が実施される学校として、盲学校と聾学校を想定していたであろうが、ヘファナンは、

一般の小学校・中学校・高等学校の特殊学級でも盲児と聾児の教育が法制上可能であることを示したのである(学校教育法第75条第一項)。

学校教育法の特殊教育に関する立法過程については、文部省初等教育課長だった坂元彦太郎(1904-1995)が自ら執筆した小論「学校教育法成立の前後」がよく知られている(坂元[1955.11])。坂元は東京帝国大学文学部教育学科卒業後、西日本の師範学校を転籍した教育学者であり、岡山大学教育学部を経てお茶の水女子大学教授として、幼児教育を中心として戦後の新教育のリーダーの一人となった。学校教育法において「特殊教育を他の学校と肩をならべる同列のもの」(坂元[1955.11] p.55)にした坂元の努力は評価されて然るべきである。

坂元の小論の内容は、法案原案の検討過程における当事者のいわば裏話であるが、彼が中心になって立案した当初の学校教育法の1月15日案では、盲学校・聾学校と養護学校だけが特殊教育であるために、通常学校との有機的関係が想定されておらず、学校教育制度の一環としての特殊教育という位置づけが欠けていた。ところが、2月18日案では、特殊学校に加えて、小学校・中学校・高等学校における特殊学級設置規定が追加されている。坂元によれば、特殊学級と訪問指導の規定追加による特殊教育法制の再構成は、ヘファナン案の直訳であった(坂元[1955.11] p.54)。

坂元が、特殊学級の必要性を否定していたわけではない。彼は、文部省内で特殊学級の推進者、三木安正(1911-1984)と交流が深かった。坂元が学校教育法では特殊学級に関する規定が不要であるとするのは、(法令で規定しなくても)小学校・中学校に特殊学級が当然設置されるはずという予測に立って、「特別な学級をつくることだけが、こうした教育の本道ではない」というもっともな理解があり、「いろいろな環境や方法を工夫してやれば、かえってこの方が効果をあげたり、あまり劣らない結果をあげることができる」可能性があり、「普通の学級における精神遅滞児についての、見おとしのな

い親切的な顧慮」こそ不可欠であるという考えに基づいている（坂元 [1949] p.6-7）。

しかし坂元は、ヘファナンの特殊学級追加の努力を、特殊教育に対する彼女の異常な関心（ネガティブな意味ではない）とみていたから（坂元 [1955.11] p.53）、坂元はヘファナンの特殊学級設置論の意図とその背景を、本当には理解できていなかった可能性がある。特殊教育制度における特殊学級規定は、ヘファナン個人としても、同時代のアメリカの動向および理念としても除外できないものだった。

まずヘファナン個人から考えると、彼女は思想的にはプログレッシブに属する立場であり、したがって、平等な教育機会と子ども中心の教育を提供することが社会の責務であり、社会の進歩を促進するという立場に立っていた（Blackwood [1988]；Weiler [2011]）。アメリカの特殊教育では、生育環境としてはかねてから問題が指摘されていた寄宿制ではなく、自宅から地域の学校に通学する形態が選好される。しかし1月15日案では、特殊学校だけしか規定されておらず、長年、カリフォルニア州教育局初等教育課長を務めてきた幼児教育・初等教育の専門家としての見識からも、きわめて不十分に見えたはずである。なお彼女は、脳性まひ児に関する専門的な論文も執筆している（Heffernan [1946]）。

占領軍を含むアメリカの立場としても、県立特殊学校中心の特殊教育規定は認められなかった。特殊学校は、施設的・寄宿的ケアが必要な場合にのみ提供されるべきであるとの第二次報告書の記述は、渡部が「警鐘」（渡部 [1995] p.72）と主張するような、特殊学校における教育の分離性に限定されるものではなかった。州立特殊学校は、アメリカではいわば時代遅れになりつつあったのである。この時期のアメリカの大都市に限定すれば、公教育はコミュニティの教育的ニーズをコミュニティが自前で用意することを前提としている。したがって、1940年代は、コミュニティ内にいる「重度の障害」である盲児、聾児、痴愚級以下の精神薄弱児、肢

体不自由児、病弱児等に対して、年少段階での生育環境としては問題のある従来の州立寄宿制学校への委託をやめて、各都市内で自前の資源による平等な公教育としての特殊教育機会の提供を構築途上であった。このような、いわばアメリカ公教育の理想追求の特殊教育への適用¹³⁾が、ヘファナンによる特殊学級に関する明確な規定の追加¹⁴⁾であったし、教育使節団が同じ趣旨の言及をしないことはあり得なかったはずである。

特殊学級重視に関するアメリカ側の意図は、民主教育の導入を目ざす占領軍の基本戦略を、特殊教育に反映させることにもあった。障害児に対する特殊教育は、アメリカ民主制の、いわば象徴であった。ここで基準となるのは、一般あるいはヨーロッパの民主制ではなく、アメリカの民主制であり、また、アメリカの現実ではなく、理念としての民主制を基準としたのである。そこで、特殊教育についても、格段に遅れた日本の現状を、進んだアメリカのモデルに近似させるように提案したものとみることができ。ただし、日本に対する要求の強弱の程度は、占領軍でも部門ごとに異なっていたといわれる（ミアーズ [1995] p.64）。

こうして、アメリカ側の特殊学級提案は、地方教育委員会が管理・運営する local system としての特殊教育だった。アメリカでも障害種によって進行状況が異なっていた local system の特殊教育は、ほぼ1960年代に完成することになる。そしてこの local system の完成が、その後、1975年には全障害児教育法（PL94-142）を生み、同法を構成する諸要素が1990年代にインクルーシブ教育運動に発展することになる。従って、ヘファナンの特殊学級論は、単なる教育メニューの追加ではなく、誰が教育機会提供の責任主体であるかという根本問題への提起でもあったのである。

以上から、戦後日本の学校教育再建における特殊教育制度に関する新規性ある骨格は、当初は、アメリカ側が提案し、主導したことが明瞭である。日本側から特殊教育に関連した体系的

な提議が、川本以外になかったことは、『新教育指針』の執筆者にも、「米国教育使節団ニ協力スベキ日本側教育家委員会」の委員にも、初等教育における特殊教育、さらには盲・聾教育の状況に通じた者や問題意識をもち、それを発信できる人材がいる環境ではなかったために過ぎないであろう。このことは、敗戦後間もない時期に、日本国内において特殊教育関連の運動や活動が日教組を中心に始まっていることから妥当な推測であろうが、同時に、日本側から特殊教育の整備と発展の体系的計画を発信できなかったことは、昭和20年代後半には、実践・理論・制度構想・法律を含む戦前の特殊教育遺産を継承する体制が、おそらく文部省内において部分的にしかできていなかったことと関連する。この点については、紙数の関係で稿を改める。

それにしても、坂元1月15日案の特殊教育制度構想が、特殊学校しか想定していなかったことは興味深い。それは、その問題が、戦後の特殊教育、そして特別支援教育、今後のインクルーシブ教育における制度設計にも、深く関連するように思われるからである。一つは、障害児をどこで教育するのかという教育形態において、もう一つは、特殊教育を計画・実施する責任者は誰なのかについてである。坂元の1月15日案の立場は、当時の特殊教育関係者には一般的なものと思われる。戦前の盲学校・聾学校に加えて、新たに養護学校を将来、整備する計画、同時に、特殊学校就学児の教育責任は県にあるとの認識は、戦前の特殊教育制度構想の延長・拡大に過ぎなかったのである。それが、敗戦直後、養護学校がほとんど設置されなかったために、特殊学級に頼らざるを得なかった現実が、教育の場をどこに設置し、誰が責任をもつべきかを再考させることになったものと思われる（たとえば、文部省『特殊学級経営のために』（1953a）執筆者）。この点についても、三木安正や辻村泰男（1913-1979）等、文部省のその後の方針を含めて、稿を改めて検討する。

(2) アメリカ側提案の政治的意義：以上のア

メリカ側提案の政治的背景を理解しておくことが、戦後特殊教育および特別支援教育、さらには転換が予定されているインクルーシブ教育の評価のうえで必要であろう。文書によってはときに露骨に記述され、あるいは理念のかけに潜在化しているのは、サンフランシスコ条約体制の正当性のもとでのアメリカ民主制、アメリカ的理念や価値観を日本が目ざすべきものとして標準化することであり、その目標の対極としての戦前の日本という位置づけである。

このような大状況のなかで、日本がアメリカ的理想に近接すべくCI&Eが用意した一つの手段が特殊教育であった。第一次教育使節団報告書における簡潔な記述は、学校教育法における学校教育としての特殊教育に具体化され、ことに地方の学校における特殊学級が重視された。そして、盲学校・聾学校を含めて特殊教育教員の再講習あるいは新規講習において、アメリカ的価値観とアメリカの研究および実践が前提として行われる（市澤 [2005] p.82）。たしかに戦前では、官立東京盲学校および東京聾学校における正規の教員養成以外には、特殊教育関係の教職に関する講習は、大正15年から昭和16年まで開催された口話法教員養成講習会や文部省・内務省の講習会しかなかった。したがって、戦後間もなく開催された講習会は、臨時的で簡易な教師教育ではあったが、とくに精神薄弱では国内で初めての本格的な講習となった。そしてこのような事業が、初めて精神薄弱教育を志す教員のリクルートの場となり、然るべき人材を発掘することになった。

しかし、このような講習会は特殊教育に限ったことではないが、アメリカ側の狙い通り、アメリカ民主制が理念ではなく現実に存在するものとして日本国民に誤解させるうえで、相当に効果があったものと思われる。塗炭の苦しみに喘いでいる国民の不満の矛先を、その発生に充分の責任を有しているはずの占領軍にではなく、旧日本軍や戦前の旧体制とその精神に向けることに成功したからである。また、旧体制に献身したり、追随したりしていた教育界の人材

戦後特殊教育の再建と再編成における分離問題と設置責任主体に関する検討

も、いち早く、アメリカ民主制に衣替えをすることになる。

この結果、日本の特殊教育は、戦前の遺産を肯定的に評価することはなく、これ以降、アメリカを日本の特殊教育研究の源泉と位置づけるようになる。このような方向づけが可能となったのは、CI&Eの日本側特殊教育政策のカウンターパート、文部省の三木や辻村らの存在であった。というのは、講習で使用されたテキストや資料は、CI&Eが提供したものであり、文部省の著作ですらそのネタ本はアメリカの著作を翻訳して用いた。昭和28年に刊行された文部省『特殊教育の研究』の前書きで、辻村は、CI&E提供の資料によって作成したことを紹介しているし（文部省 [1953b] はしがき）、文体をみただけでも翻訳と分かる。

しかし他方で、実践・研究資源が実質的に壊滅状態に陥っていたなかで、小学校・中学校に特殊学級担任教員の定員が用意されるはずもなく、特殊教育の必要性に構ってられなかった当時の教育状況において、実践および学級・学校経営に関する自前の経験を提示し合って共有する機会を創設し、その後の地方におけるリーダーを生み出したのも三木であり、辻村だった。『特殊教育の研究』の10日前に刊行された『特殊学級経営のために』（文部省 [1953a]）は、当時の極めて困難な状況において精神薄弱教育を開拓した現場の教師や校長と、その背後でこのような実践を奨励した三木や辻村とが奮闘してきた様子を示す記念碑的な著作である。しかし特殊教育が徐々に普及し、篤志ある教員から一般の教員に拡大するにつれ、ただでさえ乏しかった特殊教育の土着的な実践・研究を深化させる気運よりも、アメリカに実践・研究情報を求める傾向が優位となっただけでなく、アメリカ的価値中心の評価基準が確立されていくのである。

付記

1. 本論文の分担は、中村がIおよびIIIの2と3(2)、岡がIIおよびIIIの1と3(1)である。

2. 本論文は、科学研究費補助金（平成23-26年度基盤研究(B)）「日本障害児教育史研究の批判的・総合的検討による教育史像の革新と現代的意義」研究代表者（中村満紀男）の研究成果の一部である。

註

- 1) 就学者数からみれば、戦後の当初から一貫して特殊学級のほうが特殊学校就学者数を上回る。しかし、特殊学校は特殊教育の専門機関として、教員は同一の目的意識を共有する仕組みになっているのに対して、小学校・中学校における特殊学級は大半が1学級、担当児童生徒数は少数で、目的意識を通常教育の教員と共有できるわけではなく、むしろ校内で孤立しがちであることを考えると、特殊教育の本質である通常教育からの分離・非地域立地等は、特殊学級よりも特殊学校において濃厚である。
- 2) 平成19（2007）年4月に特殊教育から移行した特別支援教育では、子どもの障害にではなく、一人一人の教育的ニーズに焦点を当てることになり、教育の場も、通常の幼稚園・小学校・中学校・高等学校に拡大されている。しかし実際には、障害児が対象である。
- 3) 平成12（2000）年度以降は、就学事務は国の機関委任事務から自治事務に変更されたので、地方教育委員会の責任となっている。
- 4) 平成23（2013）年9月1日には、文部科学事務次官通知（25文科初第655号）によって平成24年度からインクルーシブ教育への政策転換が表明されたものの、現時点では統計情報が得られず、その具体的な状況は不明である。しかし、この政策転換情報がHP等で十分に周知されていない地方が少なくないことから、インクルーシブ教育に転換されたのは、一部の地域に限られていると思われる。そのように推測する主な理由は、就学措置が自治事務になった現在でも、教育行政における長年の中央集権体質と研究・実践における中央指向によって、地方は自律的に活動するだけの資源に乏しいこと、インクルーシブ教育成立の条件が不十分なためであることによる。したがって、インクルーシブ教育への転換は、現時点では、中央政府の政策転換にすぎないか、

形式的な転換に留まる可能性が高い。

- 5) この外国依存は、明治初期から形成されてきた日本の特性であり、その修正の必要性は、戦前から繰り返し提起されてきた問題である。
- 6) 荒川 (1992)；荒川・大井・中野 (1976)；荒川ほか (1980.3)；加藤・高橋・内海・山本 (1980.7)；高橋・清水 (1998)；土持ゲーリー法一 (1991)；雪丸 ([2010.9])。なお堀 (2011.3) は、「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-----精神薄弱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」(堀 [2011.3] p.81) を論証している。堀の連続性に関する所論のうち、同意する点は少なくないが(盲・聾教育や就学義務の免除等 [p.89-91])、さらに検討する課題も多い。連続性はより重層的で複雑な面があろうし、そもそも、戦前と戦後の連続性は、それぞれの類似要素による抽出によって示すのではなく、不連続性と一体において検討されるべきではなかろうか(中村・岡 [2014])。また、占領軍の特殊教育の意図と役割については、その戦略性に明確さと積極性を認めるべきであると思われる(中村・岡 [印刷中] も参照)。城戸幡太郎と川本宇之介の役割や戦前のとくに精神薄弱(低能)児教育の実践的成果も、綿密な検討が必要であろう。
- 7) アメリカ側の「新日本建設」のための再教育の前提は、元来、彼らの日本に関する認識と評価に基づいており、文部省『新教育指針』(第一分冊は昭和21年5月刊行)に明示され、戦後教育構築の出発点になっている。「第一部前ぺん 新日本建設の根本問題 第一章 序論-日本の現状と国民の反省」の「二、どうしてこのやうな状態になったのか」では、日本人固有の問題として日本国民の特徴が列挙されている。日本国民は、1. 人間性・人格・個性を十分に尊重しない、2. 批判的精神に乏しく、権威に盲従しやすい、3. 合理的精神に乏しく科学的水準が低い、4. 独りよがりでおおらかな態度が少ない(文部省 [1946] p.2-8)。全編を通じて日本評価の顕著な偏りがあるその内容には、司令部の意向が反映されている(碓井 [1977] p.128註35, p.137註48)。いいかえれば、伝統的日本を、新教育によってアメリカ民主制に基づいて作り替えようとする意

図である。特殊教育の提案も、その一部であることはいうまでもない。

- 8) その典型は、第一次米国教育使節団報告書における特殊教育事項の記載に対する川本宇之介の関与である(川本 [1948.8] p.5)。川本の主張は、長年、そのまま認められてきたが、渡部 (1995) は再検討が必要であるとしている(渡部 [1995] p.72)。実際には、米国教育使節団への働きかけですら、川本のイニシアティブではなく、全国聾唖学校職員連盟が主導し、川本に依頼したものであった(古谷 [1946.7] 13)。もちろん、教育刷新委員会における活動を含めて、盲・聾教育の義務制実施や学校教育法案作成における川本の功績を認めない者はいないだろうが、彼が、決定的な役割を果たしたか否かとは別問題である。
- 9) 教育刷新委員会第二特別委員会第19回における川本の「就学義務法又は学校教育法」の提案が、城戸幡太郎との共同作成であるとの主張があるが(高橋 [1998] 高橋・清水 p.292-297)、第19回議事録の発言内容の検討と、川本と城戸に原案作成を「付託」したという第18回会議が12月6日、第19回が11日という時間的制約とからみて、19回提案は川本単独の作業であると思われる(日本近代教育史料研究会 [1997] 460-465, 467-472)。川本は、教育刷新委員会に対し、6枚からなる「本邦並諸外国に於ける特殊教育概況」(日付なし。第18回会議での発言から12月6日および「過般」配布の二種)を配布しており、周到な準備をしていたものと推測される。「過般」資料は、昭和21年9月27日第4回総会で配布されている(国立公文書館「昭和22年10月教育刷新委員会関係資料1」882)。表題は「--並びに--」となっている。
- 10) 「第一次米国教育使節団報告書」の「必要な調整」の一部での言及である(国際特信社 [1946] 英文 p.35)。「身体障害児および精神遅滞児に対して、初等および中等教育段階において留意しなければならない。盲児および聾児、そして、そのニーズが通常学校では適切に満たすことができない程度の重度の障害児に対しては、別個の学級または学校が用意されなければならない。就学は、通常の義務教育法によって管理されなければならない」。この引用箇所が

戦後特殊教育の再建と再編成における分離問題と設置責任主体に関する検討

初等・中等教育の項目であるために、下線部のように補足的に邦訳した。

他の邦訳については、渡部（1995）を参照。

「第二次米国教育使節団報告書」では、「教育機会の拡大と補足サービス」の冒頭にある（日本放送教育協会 [1950] 英文p.5）。「問題は、校舎増築の必要や教員の不足にとどまるものではない。身体障害児や精神薄弱児の教育機会はもちろん、恒久的欠陥あるいは治療可能な欠陥のある無数の子どもは、特殊教育に対する機会をもつとともに、可能な限り、通常の学校課程に参加しなければならない。特殊学校は、施設的・寄宿的ケアが必要な場合にのみ提供されるべきものであって、教育委員会によって運営されなければならない」。

他の邦訳については、渡部（1995）を参照。institutionは、聾や盲の学校では寄宿機能のある教育機関を、精神薄弱ではより長期的な保護・生活・教育の総合機関を意味する。肢体不自由児の場合は、治療や訓練の機能も加味される。これらをすべて含意する訳語はないので、「施設的・寄宿的ケア」と訳した。

- 11) 使節団長のストッダード (Dr. George Stoddard) はニューヨーク州教育長、A. J. ストダード (Dr. Alexander J. Stoddard) はフィラデルフィア市教育長、ノートン (Etholbert B. Norton) はアラバマ州教育長、ワナメイカー (Pearl Wannamaker) はワシントン州教育長、ウッドワード (Emily Woodward) はジョージア州教育局所属だった。なお、使節団には内務省教育局（1人）だけでなく、国務省からも2人加わっていたから、報告書活動には、戦略的な意図が込められていたことが推測される。
- 12) 日本側委員に、山極武利・東京都西田国民学校校長がいた。彼は、1931年には東京市小学校個性調査委員会委員として、「心理学研究」に「東京市小学校に於ける個性調査票」を発表していた（山極 [1931]）。また、間もなく教育研修所で精神薄弱教育を開始する発端をつくる城戸幡太郎がいた。彼は、戦前から、精神薄弱児福祉に従事していた。城戸は教育刷新委員会で、精神薄弱教育の義務制実施について発言している。そのほかの日本側教育家委員に、特殊教育の知識あるいは特殊教育に関心があると思われる教育学関連の委員として

は、倉橋惣三、小林澄兄（1886-1971）がいた。なお、山極も倉橋も、教育刷新委員会委員。

- 13) 報告書はいわばアメリカ公教育にとっても原理・原則の内容であり、アメリカの現実とは必ずしも一致していなかった。1940年代後半のアメリカでも、聾や盲の子どもは、州教育当局に委託するという考え方がなお根深かった（マコーミック [1951.6] 27）。しかし、アメリカで最も通学制盲教育が進んでいたオハイオ州では、州戦後計画委員会（the Ohio Post-War Program Commission）が1949年1月に示した盲・聾教育の在り方に関する結論の第一は、社会に対する有用性の観点から、「大多数の盲児と聾児を教育する最良の方法は、公立学校特殊学級であること」であった（Scarberry [1950.1] 7, 9）。そして結論の第二は、「州立学校は、（公立学校－引用者）特殊学級を利用できない盲児と聾児、そして公立学校特殊学級では教育できないかもしれないあの（盲と聾の－引用者）障害児を教育するために維持されなければならないこと」である。この第二の結論は、米国教育使節団が示した寄宿制学校の対象限定と同一の趣旨（註10参照）であることは注目される。
- 14) 川本宇之介の特殊学校と特殊学級に関する私案は、ヘファナンの発想と類似しているようにみえて根本から異なる。川本のプランは、障害の程度によって県立の特殊学校と市立の小学校・中学校特殊学級に分ける考え方である（その後、長らく踏襲される）。アメリカの都市公立学校制度では、学区が提供する通学制の特殊学級と特殊学校が基本である。このアメリカ側の意思を正確に把握していたのは、CI&Eの特殊教育顧問、日本聾話学校の大島功であった。「もともと教育は地方自主的であるべきである。教育に於ける中央集権と天下りを排して各自の創意と責任とに立たしめる事これが米国教育使節団の要望中最も重要なものの一つであった」（大島 [1946.7] p.2）。

文献

- 荒川勇（1992）戦後盲・聾教育の運動と制度的整備。田研出版。
- 荒川勇・大井清吉・中野善達（1976）日本障害児教育史。福村出版。

- 荒川勇・大井清吉・松矢勝宏・加藤康昭・北沢清司・内海淳・高橋智・渡辺健治・津田敬子・馬渡尚子・小野正典 (1980.3) 学校教育法障害児教育関係規定の成立過程に関する研究. 東京学芸大学紀要. 第1部門, 教育科学, 31, 163-183.
- 有賀三二文書. 国立教育政策研究所教育図書館 (マイクロフィルム).
- 米国教育使節団に協力すべき日本側教育家委員会の報告書 (1946.2). 国立公文書館.
- Blackwood, Paul E. (1988) Helen Heffernan 1896-1987. *Childhood Education*, winter 1988, 65 (2), 101-104.
- 古谷史映 (1946.7) 本連盟成立の経過並びに活動情況. 聾教育, 1, 10-15.
- 古谷史映 (1948.8) 義務制実施の今後. 特殊教育, 4, 31-33.
- General Headquarters Supreme Commander for the Allied Powers Civil Information and Education Section Education Division. *Education in Japan* 15 February 1946 (国会図書館憲政資料室所蔵). 児玉三夫訳 (1983) 日本の教育: 連合軍占領政策資料. 明星大学出版部.
- Headquarters Army Service Forces (1944.6.23) Civil Affairs Handbook Japan section 15: Education. In M. Kodama (ed) (1983) CIE (15 February 1946) *Education in Japan*, 2-29. Meisei University Press.
- Heffernan, H. (1946) California's Program for Children with Cerebral Palsy. *Journal of Exceptional Children*, April 1946, 206-208.
- 櫃田祐也 (1946.7) 編集後記. 聾教育, 1, 19.
- 堀智久 (2011.3) 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 -. *社会学ジャーナル*, 36, 81-100.
- 市澤豊 (2005) 発達障害児教育実践論 - 占領期の教育職員再講習会等の「特殊教育講座」の検討 -. 学術出版会.
- 今村治 (1952.2) 第一回全国教育研究大会報告書 日本教職員組合主催 第六分科会 特殊教育を如何に振興するか. 特殊教育, 21, 27-30.
- 加藤康昭・高橋智・内海淳・山本邦子 (1980.7) 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, 154-172.
- 川本宇之介 (1944.2) 身も心も倍に働かさん. 聾啞の光, 2(10), 1. (国会図書館デジタルコレクション).
- 川本宇之介 (1946.9.27) 本邦並諸外国に於ける特殊教育概況. 6枚 (謄写版, 国立公文書館).
- 川本宇之介 (1948.8) 盲聾教育義務制の意義と回顧. 特殊教育, 4, 2-7.
- 国際特信社 (1946) 米国教育使節団報告書. 国際特信社.
- 教育改革同志会 (1937) 教育制度改革案. 教育改革同志会. <http://kindai.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1461830> (2014.8.1閲覧)
- マコーミック, L.C. (1951.5) 難聴児たちに希望を! 特殊教育, 16, 9-11, 27.
- ミアーズ, H. (1995) アメリカの鏡・日本. アイネックス.
- 文部省 (1946) 新教育指針 第一分冊 - 第一部前ぺん 新日本建設の根本問題 -. 文部省 (国会図書館デジタルコレクション).
- 文部省 (1953a) 特殊学級経営のために. 文部省.
- 文部省 (1953b) 特殊教育の研究. 牧書店.
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 (1967) 特殊教育資料 昭和41年度. 文部省初等中等教育局特殊教育課.
- 中村満紀男・岡典子 (2014) 第二次世界大戦前と後の日本の特殊教育における不連続性と連続性に関する試論. 福山市立大学教育学部研究紀要, 2, 73-90.
- 中村満紀男・岡典子 (2015.3) 昭和37年380号通達までの県立特殊学校・市立特殊学級の区分論・対象論と就学基準の確立およびその硬直化. 福山市立大学教育学部研究紀要, 3.
- 日本放送教育協会 (1950) 第二次米国教育使節団報告書. 日本放送出版協会.
- 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.
- 日本近代教育史料研究会 (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.
- 大島功 (1946.7) 巻頭言. 聾教育, 1, 1-2.
- Scarberry, W.G. (1950.1) The Ohio Plan. *Outlook for the Blind*, 7-9.
- 坂元彦太郎 (1949) はしがき. 特殊教育連盟編 精神遅滞児教育の実際. 1-8, 牧書店.
- 坂元彦太郎 (1955.11) 学校教育法成立の前後. 児童心理と精神衛生, 5 (4), 52-55.
- 佐藤夕起 (1988) CI&Eによる第二次米国教育使節団計画の展開 - 来日までの経緯を中心として

戦後特殊教育の再建と再編成における分離問題と設置責任主体に関する検討

- (上) - . 教育学雑誌, 22, 50-66.
- 高橋潔 (1944.2) みたみわれ、力の限り働き抜かん. 聾啞の光, 2 (11), 1. (国会図書館デジタルコレクション).
- 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.
- 寺崎昌男編 (2011) 戦後教育改革構想 II期 15 日本文教政策の基本大綱 (第一次草案) 民主教育確立の方針 (第一次～第三次草案) 民主教育確立の方針討議資料 他. 日本図書センター.
- 東京都教育局 文部省訳 (1946) 米国教育使節団報告書 昭和21年月31日連合国最高司令部に提出されたる. 東京都教育局.
- 土持ゲーリー法一 (1991) 米国教育使節団の研究. 玉川大学出版部.
- 碓井岑夫 (1977.3) 教育方法史覚書 - 戦後初期の基本文書を中心に -. 鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編, 28, 117-138.
- 山極武利 (1931) 東京市小学校に於ける個性調査票. 心理学研究, 6 (5), 739-748.
- 山口県教育 (1933.7) 非常時局の全国連合教育総会. 山口県教育, 396, 83-92.
- 雪丸武彦 (2010.9) 戦後日本の障害児就学をめぐる政策過程 (1) - 公立養護学校整備特別措置法までの専門性の組織化. 教育経営学研究紀要, 13, 11-20.
- 吉田律堂 (1946.7) 聾教育の新方向. 聾教育, 1, 3-6.
- 渡部昭男 (1993.3) 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, 65-76.
- Weiler, Kathleen (2011) Democracy and Schooling in California: The Legacy of Helen Heffernan and Corinne Seeds. Palgrave Macmillan/Palgrave Macmillan.
- 全日本精神薄弱者育成会 (1981) 手をつなぐ親達 (号外) 創立30周年記念全日本精神薄弱社育成会 (手をつなぐ親の会) 全国大会. 全日本精神薄弱者育成会.
- 2014.8.31 受稿、2014.10.10 受理 ——

**A Study on the Separation Problem and Provision of Schools for Pupils with Disabilities
in the Reconstruction and Reorganization of Special Education
— Around Showa 20s after World War II —**

Makio NAKAMURA* and Noriko OKA**

The purpose of this paper is to reveal how the Japanese Teachers' Union, the Japanese Association for Children with Mental Retardation, the Ministry of Education, and General Headquarters, the Supreme Commander for the Allied Powers (GHQ/SCAP) was thinking on the separation relationship with regular education and on sharing with the city and prefecture of special education in the early period of reconstruction of special education after the World War II. Targets to be achieved, were different depending on the type of disability. In the case of education of the blind and the deaf, the expansion of compulsory education and the improvement of school enrollment rate were set. As implementation of compulsory education of children with the intellectual disabilities, physical disabilities, and health impairments was postponed, some of them were educated in the city public school special classes. Such forms of education were often regarded as a transitional measure until the prefectural special schools established. Both the Teachers' Union and Ministry of Education did not question the separation relationship with normal education and sharing of special education among the city and prefecture. On the other hand GHQ/SCAP emphasized on special education in municipal school special classes reflecting the trends of local communities that have a responsibility for special education in the United States, and they had political intention to try to penetrate the American democracy into the Japanese people through their suggestion.

Key words: post-World War II special education, special class, special school, separation problem, school provider

* Fukuyama City University

** Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba