

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

中村 満紀男⁽¹⁾・岡 典子⁽²⁾

An essay on continuity and/or discontinuity in the Japanese special education before and after World War II

NAKAMURA Makio⁽¹⁾ and OKA Noriko⁽²⁾

The purpose of this paper is to clarify that Japanese special education had been continued or discontinued before and after World War II, and the background and reasons that underlay such educational changes. The previous studies insisted on a fundamental discontinuity, although admitting a partial continuity; the post-war democracy replacing the pre-war nationalism and imperial system established the special education system in Japan. In this paper, by analyzing pluralistically the discourse on and system of education, activities of the national and prefectural association of teachers, educational practice or research, and the movement of the person concerned, we concluded there were many parts to be continuous in fact. And, they could not be continuous because it was unable to improve dependence on imports in pedagogy, trendy in teaching method, and the insufficient resources caused by pauperism.

Keywords : Japanese special education, continuity and/or discontinuity, World War II

1. はじめに

(1) 問題の所在

第二次世界大戦の前と後の日本の特殊教育における不連続性と連続性についてのこれまでの標準的な見解は、ほぼ不連続説に立っていると思われる。戦後民主制が特殊教育の確立と発展をもたらした一方で、戦前の天皇制と軍国主義が特殊教育を不完全にさせた基本的要因であったというものであった。第二次世界大戦後の最も標準的な日本障害児教育史に関する著作が1976年6月に刊行された荒川勇・大井清吉・中野善達『日本障害児教育史』（福村出版）であることは、著者の顔ぶれとその研究成果からして異論の余地はないであろう。1976年という本書の刊行時期は、養護学校義務制による戦後特殊教育制度の完成を目前にした時期であったから、戦前と戦後の障害児教育を対照しつつ展望し、両者を意義づける好機であった。

本書「第三章 戦後教育改革と障害児教育の発足」の筆者は、荒川勇（1918-2005）である。荒川は、1943（昭和18）年、東京帝国大学文学部卒業、1946（昭和21）年、官立東京聾啞学校就職という経歴をもった、聴覚障害を主対象とする着実・堅固な研究スタイルによって、東京教育大学・東京学芸大学等で、戦後日本の特殊教育「学」形成と後進の育成に大きな功績を遺した人物である。このような理由から、荒川が、戦前と戦後の特殊教育を対照したうえで下した戦前と戦後の評価は、当時において標準的な認識であったし、おそらく現在においても大きな変化がないように思われる。

荒川は、第三章の冒頭で次のように述べている（荒川[1976] 113-114）。

「第二次世界大戦後の新たな障害児教育の発足は、わが国教育の制度、行財政、教育内容・方法、教職員など、全

⁽¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科

⁽²⁾ 筑波大学人間系

般にわたる民主的な教育改革の基盤の上に立って築き上げられたものであることはいまでもない」。そしてその教育改革は、占領軍の教育政策によって推進されたものであり、障害児教育もまた、戦後の教育政策の産物の一環であったとしながら、戦前の遺産も背後的な要因として機能したとする。障害児の義務教育化は「戦前から受けついで盲・ろう教育界の熾烈な運動が背後にあり」、戦後の「障害児教育の新発足については、障害児教育の教職員、障害児の父兄、その他関係者たちの教育運動が大きな力となったところに特色」があった。

つまり、盲・聾教育の義務制実施や戦後の特殊教育制度の実現では戦前と戦後は連続した部分はあるが、占領軍による戦前・戦中の軍国主義・超国家主義的な教育体制の払拭および戦後の民主制の導入と、それを基盤としての障害児教育の関係者の努力によってこそ、戦後の新しい障害児教育は発足したというのである。こうして荒川においては、戦前と戦後の特殊教育は全体として不連続であったと認識されているといえる。

ところで、21世紀初頭の現在は、戦前・戦後の特殊教育の連続・不連続とその要因を根本的に再検討する好機ではなかろうか。その一つの理由は、時間の経過である。明治時代初期において特殊教育が構想されてから約150年、敗戦によって民主制が導入されてから約70年が経過した。また、1979年度の養護学校義務制により、すべての障害児に質の高い教育を提供し、日本が特殊教育の後進国から先進国に上昇して35年が経過した。この時間的経過のなかで、本論文の主題にかかわる事情が明らかになってきた。その一つが戦後民主制問題である。すでに荒川において見たように、戦後体制の変革は、戦後民主制を実現するには必要条件ではあった。しかし、その体制変革は日本人が自力で日本内部から実現したものではなかった（世界史のなかで希な例であるとされる）。戦前を支えた旧体制と、占領軍に主導された新体制との間で、実際にはその中核部分は、ほぼ連続していたのである。この継承は、占領軍と旧体制による利害を共有する共同作業によって生まれた。

学校教育でも同様だった。20世紀前半の小学校を支配した忠君愛国主義は、敗戦後の極めて短期間に、戦前にはその対極にあった民主制に簡単に取って代わった。この短期間に相反する精神構造が国民において入れ替わることは不可能だから、ともかく体制だけが変わり、それに学校教員を含む国民が追随することになったのである。

こうして戦後の日本は、表面上は、民主制とそれを支える自由な市民のもとに成立することになった。しかし、実際には市民は突然生まれなかったし、生まれるはずもな

かった。日本には、市民が成立する社会的・理論的基盤も、民主制の社会原理と個人的な要件も、戦前から胚胎しながら確立していなかったからである。そして、日本的で擬似的な市民と民主制が誕生し、現在に至っている。その結果、日本・民主制は、未だに脆弱な公共心と市民意識、個人意識の希薄さという特徴を内包したままである。

このようにみると、体制の変革自体の追究や制度・法制の分析だけでは、すべて体制変革の結果であるという、ほとんど形式的で表面的な解答しか得られないし、実相に迫ることは不可能であるから、体制変化の実態とその深層に迫る研究が必要であると思われるのである。戦後・特殊教育制度の外形では、戦前とは連続していないとしても、戦前から受け継いだ遺産があるのは「盲・ろう教育界」という特定の範囲に限定されるわけではないとも思われるからである。

時間的な観点から日本の戦前・戦後の特殊教育の連続・不連続を検討する場合、考慮すべき別の観点がある。それは、欧米の動向に対する日本の指向性である。日本の障害児教育の先導は現在もなお、インクルーシブ教育にみられるように、依然として欧米先進国に求められている。日本が明治時代から現代まで、一貫して特殊教育が進むべき方向性を欧米に依存し続けてきて、先進国になってからも脱却することができない理由と背景を、いままさに再検討すべき時期ではなかろうか。

民主制という社会制度が特殊教育の在り方を何らかの形で規定することを考えれば、2011年3月の未曾有の震災と原発事故もまた、戦前・戦後の特殊教育の連続性・不連続性を検討する契機として取り上げることは、非論理的なことではないだろう。2011年3月の大震災と原発事故は、近代以降形成され、胚胎していた日本の二つの実体を白日の下に曝した。

その一つは、日本に発展を招来し、高度経済成長を実現してきた中央集権的行政・政治が、実は長年にわたり機能不全に陥っていたことを、改めて露呈したのである。県と市町村もまた、長年の中央集権体質を補完することはあっても、代替する能力と仕組みをもたず、中央のミニチュアとなっていたことが同時に明らかになった。この仕組みは戦後に始まったのではなく、その源は明治20年代にまで遡る。障害児の教育も、戦前からこのシステムのなかで抑制されたり、発展したりしてきたのである。

大震災と原発事故が暴いたもう一つの点は、これらを支えていた近代科学が実際には恣意的・人為的に操作されていたことであり、多額の公的資金が投入されていたこともあって、当然のことながら地震および原子力関連の諸科学

に対する信頼を失墜させた。しかし、同じ近代諸科学を基盤とする障害児教育だけが、このような科学の在り方の例外であったはずはない。それどころか、科学的な観点からみれば、障害児教育は、相対的に諸資源が十分でないために、不完全で脆弱な科学的基盤が遺る研究・実践分野の典型例といえるであろうし、上記の顕著な中央・欧米先進国指向を併せてみると、日本が内包する病的体質の典型例であるのかもしれない。

以上のような認識に基づけば、戦前と戦後が極めて対照的に分断され、戦前と戦後とはほとんど異質であったと考えるのは、あまりに単純で皮相的な歴史理解であるように思われる。また、先進国の動向によって日本の特殊教育の位置づけが変転し過ぎて、特殊教育が欧米から導入された明治時代初期からインクルーシブ教育を旨とする現代までの歴史を、日本自身の位置から主体的に一貫して評価する基本姿勢が、これまで必ずしも十分ではなかったことも反省しなければならない。

もう一つの時間的な観点は、近未来の日本の社会的状況である。今後の日本において確実に予測される人口減・高齢化の進行と生産力の低下、資源の縮小とサービス供給のニーズの拡大等は、これまで特殊教育を進展させ、特別支援教育を維持してきた条件を縮小させるから、現在と同じレベルのサービスを継続的に供給できる可能性は低くなる。この事態は、世界に誇るべき日本の障害児教育の特長である地方間・地方内格差の少なさを確実に危うくする。近未来の障害児教育の予測は、これまでの特殊教育の発展の仕方とその正当性を、もう一度検討すべき時期にきているのではなかろうか。

そこで、これまで支配的だった戦前－戦後非連続説に緊縛されることなく、流行的な特殊教育言説に基準を置くのではなく、さらに、戦後民主制における特殊教育を最高・最善の到達点として戦前特殊教育全体を裁断するというのではなく、第二次世界大戦の前と後では、特殊教育に対する要求とその主体、研究と実践が、歴史的事実としていかなる状況にあったのか、何がどのように連続し、不連続であったのか、その背景と理由は何かを、固定的な先入主に立つことなく多角的に把握し、検討し、評価する必要があると思われる。本論文は、このような問題意識に立つ研究の必要性と構想を試論として、部分的ながら根拠をもって提示するものである。

(2) 研究方法・構成・表記

本論文では、特殊教育の制度の変遷や代表的学者の言説といった頂点的な特殊教育情報とその特徴を究明するだけ

では、戦前－戦後不連続説しか出てこないと考え、教育学者の特殊教育言説、教育実践専門家の特殊教育認識、教育現場における障害児の実践的ニーズの認識と対応、研究・実践・教員養成における特殊教育の位置、戦時体制における特殊教育政策課題の消失について、制度・政策から構想・立案まで、理論から実践まで、文献資料による多元的分析を行うことを志向する。

本論文では、戦前の時期区分については、明治23(1890)年の前と後で分けているが、戦後についても区分する必要がある¹⁾。しかし本論文では、戦前と対比しての戦後という図式なので、戦後を一括して設定するものとする。

なお表記については、当時、一般に用いられていた歴史的表現を用いるものとする。また、人名を除いて旧字を現代表記に、また、引用文において片仮名を平仮名に改め、漢字の読み方等を括弧で補足している場合がある。障害児教育については、昭和54年度義務制までを特殊教育とする。戦前期では、制度の不備と対象の偏り等のため不完全な特殊教育とする。

2. 教育制度における特殊教育規定と文部省の消極性

(1) 明治時代初期における特殊教育構想

特殊教育に関連する教育制度は、明文化された法令や条文という意味では、戦前と戦後とは最も異なるものであろう。就学および学校設置義務、学校の基準や教育内容、教員等に関する規定と実施では、戦前と戦後では雲泥の差があったのは紛れもない事実である。しかし明治時代初期において、実定法に至らなくても、障害児の教育構想や制度に関する提案がなかったわけではなかった。そしてそれが、戦後の障害児教育制度に何らかの影響や効果を間接的に与えているのではないと思われる。

日本の教育制度において特殊教育規定の初例は、明治5年(1872)年の日本最初の教育法制である学制第21章、小学の一つとしての「癡人学校アルヘシ」であった。この規定に関する現代の評価は、癡人学校の項だけ学校の説明がない、理想的な規定ではあったが実施されなかった等の理由で、ほぼ否定的である。なお、癡人学校は盲学校・聾唖学校をさすと一般に理解されている。

ところで19世紀末という時点で、公的な障害児の教育が学校教育として最も振興していたのはアメリカ合衆国であったと思われる。そのアメリカですら、盲学校と聾唖学校は制度的には慈善・社会事業であった。しかし、盲・聾唖教育は慈善・社会事業ではなく学校教育であると主張する盲学校・聾唖学校長の唱導によって、盲学校・聾唖学校

の行政管轄が州慈善委員会から州教育委員会に移管される初例は、1875年、マサチューセッツ州においてであり、学制頒布の3年後だった。だがこの動きは、20世紀初頭ですらごく一部の州でしか生じなかった（安藤 [2001] 45,48）。つまり、アメリカですら盲学校・聾学校が学校制度に含まれていなかった時代において、日本の学制は、盲学校・聾学校を学校制度に位置づけようと試みたのであり、このような制度設計は欧米諸国にも先例がなく、実に野心的で革新的な構想であったとみなすことができる。このような肯定的な学制評価とその妥当性は、つぎの学制改正過程ですらに明らかになる。

障害児の教育を学校で実施しようという構想は、明治時代初期における現地視察者の感銘を背景に（加藤 [1967] 186-204,241-258,344-347）、学制を改正する教育令立案過程にも反映され、具体化されたのである。文部卿・田中不二麿（麻呂）（1845-1909）は、2回の実地視察および『米国学校法』の翻訳等により、アメリカの障害児教育の実情と精神を理解し、明治11（1878）年の日本教育令草案において盲学校・聾学校・改善学校を規定した。これらの学校は学制と同じく、小学・中学・大学・師範学校・専門学校の一環であり（第18章）、「盲人を教導」する盲学校と「聾啞者を教導」する聾啞学校（第26章）は分離し、改善学校は「不良の児童を訓誨する所」（第27章）とした。しかも、田中の改正案に対してさまざまな程度の影響が指摘されている学監・D. マレー（David Murray, 1830-1905）の「学監考案日本教育法」²⁾には、障害児・非行児の学校の記述は一切ない。すなわち、田中等のアメリカ見聞の成果と彼の選択的撰取および政府内外の草案支持者の存在こそ、学制よりも明確で積極的な障害児学校規定を実現させたと考えることができる。

しかし、明治12（1879）年9月29日の教育令（太政官布告第40号）では、これらの革新的な規定はすべて消失する。これ以降、小学校教育からの障害児の排除は徐々に明確に規定されるようになり、明治時代初期の積極的な障害児教育の実施志向から逆転していくのである。

中央政府の一部にせよ存在した、学制や日本教育令草案に込められていた障害児の教育に積極的な考え方は、ある時期までは地方高官において持続されていると思われる。たとえば、石川県令・千坂高雅（1841-1912）は、聾者・松村精一郎（1849-1891）の金沢盲啞院創設に協力している。千坂県令のもとで二等属だった檜垣直右（1851-1929）は、宇田次郎らにより福島訓練学校が開校した明治31年2月には福島県書記官として在任していた（福島小学校長・宇田とは面識があった。磯 [2009] 98）。檜垣は岡山県知事時

代には、小学校における盲啞教育の振興に貢献し、朝鮮総督府京畿道長官時代には、済生院盲啞部発足に対する何らかの関与が推測される。森正隆（1866-1921）は茨城県・宮城県・秋田県の知事として、盲啞学校創設の中心人物であった。

（2）明治23年小学校令と大正12年盲学校及聾学校令

明治23年の第二次小学校令以降、障害児は学校教育において、中度半端な位置におかれる。この法律では、市町村立および私立の盲啞学校が小学校に類する各種学校（第40、41条）として設置が認められる一方で、就学義務が猶予される（第三次小学校令では免除）からである。大正12年（1923）年に盲学校及聾学校令（以下、盲啞教育令）によって盲学校と聾学校の設置義務が道府県に課されるが、就学義務は免除されたままであった。設置義務は7年間の猶予期間と代用校制度が附則で規定されたために、盲啞学校は寄付金に依存し、社会事業的な性格が残存する、小学校とは別体系の私立校として暫く存続することになった。精神薄弱児（低能児）は小学校の特別学級での教育形態が全国的に普及しなかったため、社会事業であるごく少数の精神薄弱児施設が彼らの居場所となる。

障害児教育に対する中央政府の関心が中絶すると、障害児の教育は、政策的優先度において低下したものと思われる。たとえば、明治40-42年のころに公布が期待された盲啞教育令の放置はその一つである。文部省内にはその公布施行に意欲をもつ人物はいたと思われるが、時代の優先すべき政策事項が新しく登場するなかで、盲啞教育令の公布は文部省が他に優先して実施すべき政策として上位に上がってこなくなる。

（3）文部省の特殊教育政策の模索と昭和16年文部省令第55号

明治時代末期に文部省が盲啞教育令発布の好機を逃したことに象徴的なように、文部省の特殊教育政策は時宜を得たものではなかったが、それでも明治末期には、盲啞教育と低能児教育を主な範囲とする特殊教育政策の立案を試みていた。明治44年には、「盲啞其他特殊児童教育取調委員会」を設置し、盲啞教育令の準備と低能児教育の調査を開始した（教育時論 [1911.10]）。その一環と思われるが、低能児等教育の実態も調査している（教育時論 [1912.5]）。また、低能児教育についても、彼らが就学児度の2割に達するとして、一定の方針の策定が必要であるとは考えていた（教育時論 [1916.11]）。

特殊教育の制度化は、教育界のみならず、本論文では言

及しなかつた学会や帝国議會でも取り上げられた模索と長い停滞の後、太平洋戦争開戦の年、昭和16年（1941）年3月に改正された国民学校令の文部省令第4号（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（養護学校・養護学級）ヲ編制スルコトヲ得」という規定により具体化された。しかしながら、この法令に基づいて実際に設置された学校・学級数はきわめて少数で、就学できる学校は限られていた。しかしそれ以前の問題として、障害児にとって就学猶予・免除が基本的措置であり、就学が義務制ではないために教育を享受すべき法的根拠も不明確であり、行政上もあいまいな位置におかれた。

だが、戦前と戦後の特殊教育の連続性と不連続性を検討する場合、本論文の対象時期の末期ではあるが、昭和16年5月8日の文部省令第55号第3条における「養護学級又ハ養護学校ニ在リテハ成ルベク身体虚弱、精神薄弱、弱視、難聴、吃音、肢体不自由等ノ別ニ」学級または学校を編制するという規定（柏木 [2007] 93）、また、国民学校令および施行規則の趣旨を説明した同年3月29日文部省訓令第9号における「心身ニ異状アル者ノ就学ノ為特別ノ養護施設ヲ講ズルコト」（柏木 [2007] 87）、さらにこれらの障害児の教育が、国民学校の一環として計画されていたことは、戦前の特殊教育法制度の到達点として評価できる。

しかし昭和16年の国民学校における特殊教育が、昭和22（1947）年の学校教育法の構想と根本的に異なるのは、盲学校・聾学校在国民学校とは別体系になっており、視覚・聴覚障害の程度によって根拠となる法制度が異なるという制度上のねじれが存在していたことである。これは、教育機会に対する法的根拠の根本的相違に起因していることにもよるだろう。こうして、学校教育全体の一部としてすべての障害児を対象とする特殊教育が日本の歴史上初めて成立したのは、戦後の学校教育法ということになる。このようにみると、戦前と戦後の特殊教育制度は、連続性と不連続性がかなり入り組んでいたといえる。

以上のように、戦前の最末期になって画期的な法制度が設けられたが、その実効性が低かったこともあって、戦前と戦後を結ぶ特殊教育の法制度は部分的でしかなかったし、何より、障害児に対する就学義務制が実施されなかった。ただし、一貫して不連続だったのではないことは、学制と日本教育令草案における障害児の教育構想および国民学校令施行規則において見たとおりである。また後述するように、明治初期の小学校では、わずかな例しか判明していないが、小学校教師が聾唖児の教育を自主的に試みた実

績もあった。さらに、法令や制度には結実しなかつたとしても、盲唖児に対する就学義務制の実施要請とその対象の拡大や学校制度改革案にみるように、法制化を目指す活動が教育会等において盛んにみられたことは、戦前と戦後が単純に分断しているとはいえないことを意味するし、戦後の障害児教育制度との関連を検討することが必要な作業であることを示唆している。

3. 教育学関係書における特殊教育言説

特殊教育の意義と必要性について、教育学者はどのように認識していたのだろうか。それを検討するために、全国の読者を対象とする教育雑誌および各県教育会雑誌と、標準的な知識・情報や課題を内容とする教育および教育学に関する概説・概論書とにおける特殊教育言説を辿ることとする。教育雑誌の場合は、実践が必要とする最新の情報および解説と教育方法の理論および事例研究等を主な内容としており、著者は、大学・師範学校の教員や実践家等、さまざまである。これに対して、教育学概論の場合は、高等師範学校や大学の教授の著作である。

(1) 教育雑誌における特殊教育言説

教育雑誌における特殊教育関連の記事はあまりにも多数になるので、ここでは、障害や状態別のテーマの個々の論文ではなく、特殊教育という一定のまとまりのある論文に限定することとする。ただし、欧米特殊教育の単なる紹介は除外する。

教育雑誌をみれば、個々の障害についての言及は比較的散見される。しかし、一定範囲の児童群を対象に、その教育・学校制度や教育の意義が特殊教育として取り上げられるのは、明治33（1900）年第三次小学校令以降の時期のように思われる。通常の教育に対置される特殊教育または特種教育あるいは特別教育は、時代によって必要とされる対象や内容が異なり、しばらくの間、学齢貧困児の教育が特殊（特別）教育の主要な内容だった。障害関連の児童を対象とする場合でも同様であり、劣等児のようにその時代に必要な、通常の指導を超える特別な対処を必要とする児童の教育が特殊教育だった。

このような過程において、第一に、欧米先進国の特殊教育の情報が留学生と文献によって伝えられ、第二に、小学校教育制度が確立し、標準的な教育の内容・方法では対処できない児童群が発生し、その共通項として心身の問題があることが認識され、第三に、盲唖学校が小規模ではあっても設立するようになった段階において、障害を中心とする教育の問題が教育雑誌等で特殊教育として取り上げられ

ることになった。

一定範囲の子ども群を対象に特殊教育が取り上げられる初期の例は、明治34年11月、『教育時論』における「特殊教育制度を調査すべし」であろう。ここでは、盲者、啞者、痴者とそれ以外の障害児の教育、感化教育が必要なことに「多弁」は必要でないから、先進国の事業を調査すべきであるとされる（教育時論 [1901.11]）。明治39年7月の「特殊教育の奨励を望む」（教育時論 [1906.7]）も、孤児・不具者・不良少年と、やや範囲は異なるが、特殊教育を重要な教育問題とした初期の例の一つである。

明治44年3月、「某大学教授」を名乗る桂流生は、教育学の諸分科を分類して、教育学通論、補助学科（心理学、倫理学等）、教育史、教授法・学校衛生等、特種教育の五つに分けたうえで、特種教育について説明している（国民教育 [1911.3] 12）。

教育学界からの問題提起は、もちろんあった。東京高等師範学校教授・乙竹岩造（1875-1953）が明治45年4月に発表した「普通教育の拡充」の趣旨は明快である（乙竹 [1912.4]）。盲、聾啞、低能、不良、てんかん、吃音、難聴、不具の子どもに対する教育は、できる限り国民教育を「一人も漏らさず受けさせようという（学制以来の）根本精神の拡充」であるという。ただし、その理由は先進国の特殊教育へのキャッチ・アップであって、それ以外の意義を乙竹は述べていない。乙竹の講演記録である「特殊教育問題」が大正2年に発表されており（乙竹 [1913.4-5]）、その内容の大半は欧米における特殊教育の創始と現状の紹介であるが、日本の「特殊教育の方面が著しく後れて居る」から、今日また将来において最も着眼し、講究しなければならない問題であるとの認識を、乙竹は示していた（乙竹 [1913.5] 34）。

文部省督学官・東京高等師範学校教授・森岡常蔵（1871-1944）が大正8年9月に発表した「教育学講義」（森岡 [1919.9]）は、徳島県教育会夏季講習会の記録であるが、このなかで「異常児童の心身発達」が講演の一つの柱となっている。ここでいう異常は精神的な側面に限定されている。「異常児童の心身発達」という見出しを含めて森岡自身の筆によるものでないために、かなり乱雑な内容の理由を追究することは困難である。

教育実践界からの問題提起自体は早くからみられた。明治41年に徳島県の小学校教員・雨邨小史は、教員の研究テーマの拡大と一新および実業教育の改善とともに、「目下施設（実施）すべき重要事項」として特殊教育を挙げ、劣等児・低能児教育と盲啞教育を例示している（雨邨 [1908.6] 13）。田中生も現場の教師と思われるが、各種の障害児お

よび劣等児・貧困児に対する特殊教育は急務であると主張する（田中生 [1908.11] 204）。和歌山県立盲啞学校教諭・阪中倉一は、昭和3年に、2回にわたり「特殊教育に就て」を発表し、簡潔ながら特殊教育の語義・対象・目的等を摘記し、障害別に論を展開している（阪中 [1928.7-8]）。

教育雑誌における言説に焦点を当てただけでも、大正時代に入ってから教育界における特殊教育の言及の内容とその基盤は、明治時代までとはかなり異なってくるように思われる。それは、特殊教育概念、教育機会に対する根拠、欧米先進国から大幅に遅れた事態に対する認識においてである。大正10年1月の「全国師範学校附属小学校主事会決議録」は、学制頒布後50年が経過しても日本の教育の根本的政策が確立していないとの認識のもと、附属小学校とともに初等教育の抜本的な改革案を「最も重要にして緊急」として広く提案している（帝国教育会 [1921.1] 28-31）。この点からも注目すべき文書であるが³⁾、初等教育の改革案のうち、「一、義務教育」の「4、盲啞児、低能児、病弱児及不良児等の特殊教育機関の発達を図ること」が、特殊教育に該当する提案である（前年にも特殊教育機関の発達完備を提案している。教育研究 [1920.9] 94）。5の不就学児童の義務教育完了のための保護救済策方法の提案も、貧困児童を主な対象としているにせよ注目すべきであろう（p.29）。さらに重要なことは、附属小学校改善法案の前文で「附属小学校に研究の自由を与うる」（p.28）こと、方案の三で具体的に「研究費を設くること」を示していることである（p.29）。

さらに大正時代を彷彿させる主張として、大正8年、後に鹿児島県および広島県師範学校長を務めた林謙次郎（1891-?）の「特殊教育問題」がある（林 [1919.6] 13-16）。林は、『懺悔の教育: エミール』（目黒書店、大正13年）翻訳のほか、教育学関連の著作を発表している。大正8年論文は、現代普通教育の一欠陥という特集の一つであるが、林は、「一定の感官若しくは神経中枢に欠陥若しくは障害を有する児童」の教育が放置されている状況を、権利蹂躪の観点から政府と社会を厳しく論難する。国家が法律によって国民に義務を強制する半面に国民には権利があるという。「何人と雖も日本国民として日本国民の文化活動に携わり、文化の進歩国運の発展に与り、少なくとも之を阻害せざらんが為めに、ある程度ある標準に準ずる教育を受くる権利を有することは明かである」（p.13）。この前提のもとに、林は、病弱児、穎才児、低能児の教育の現状と在り方を述べている。

大正13年、大正デモクラシーを基盤として、「特殊教育に就いて」（城野 [1923.1-2]）と題する2本の論文を発表し

た京都市視学・城野龜吉（後に、三原女子師範学校・広島高等師範学校教諭）は、主題の前提として個の尊重と個別性を設定している。また、特殊教育の必要性についても、他のほとんどの論者における国家的・社会的観点とは対照的な立場を設定する。それは、教育の機会均等と個別的教育、対象児の可能性に対応した教育（「立体的素質の進展向上」）、父兄の期待に応える教育であった。そのうえで、特殊児童の種類、アメリカの現状、国内六大都市における特殊教育の状況、京都市における現状と必要な教育機関、特殊教育教員養成問題を述べる。そして、特殊教育は日本の国民教育の焦眉の問題であるとする。たしかに、大正時代における特殊教育言説は、明治時代のそれとは異なり、大正時代の教育イデオロギーが特殊教育には親近性があったことがわかる。

しかしながら、大正期におけるこのような提言によって、昭和時代に特殊教育が急速に改善されたわけではなかった。それまで、日本の特殊教育の発展に尽力してきた主要人物の一人、東京高等師範学校教授の樋口長市（1871-1945）は、昭和3年、「我国今後の教育」という特集論文の一つとして、「特殊教育の将来」という論文を発表する（樋口 [1928.1]）。樋口は、特殊教育を概説し、四つの特殊教育振興策を挙げた後に、個々の特殊教育部門において改善すべき点は多々あることを認めつつ、日本が「今尚斯かる概論をせねばならぬ時代に彷徨して居るを衷心哀しむものである」と述べる（p.99）。

（2）教育学概論における特殊教育言説

高等師範学校や大学の教授による教育学概説等の著作において、特殊教育はどのように取り上げられていたのだろうか。明治37年2月刊行の東京高等師範学校教授・小泉又一『教育学』は、教育の場所の一つとして「特殊教育所」を挙げて、3頁にわたり、訓盲院、聾唖院、痴児院、感化院、貧窮院及び孤児院を列挙し、通常の学校では教育できない機能を簡単に説明している（小泉 [1904] 223-225）。

明治41年10月の合本版『教育大辞書』では、「特別教育」として盲・聾唖・精神薄弱児等の教育が記述され（教育大辞書編集部 [1908] 1203-1206）、林間学校（p.1632-1638）や感化院（p.298-299）も、小学校教育に属するか、教育に関連する事業として取り上げられている。これ以外にも、障害児（教育）関連の見出し項目（盲唖教育・児童欠陥・劣等生取扱法・マンハイム式学級編制法）がある。

つぎに、戦前の著名な教育学者のなかで、教育学概説書において特殊教育に言及した著作を例示する。

京都帝国大学教授・小西重直（1875-1948）は、大正元

年1月刊行の『現今の教育』において「特殊の教育に就て」⁴⁾（小西 [1912] 383-393）に一章を当て、心身に障害のある児童の教育に対する欧米の歴史と日本の現状を対照して、日本の状況を「幼稚」なレベルとする（p.386）。小西は、教育上特別の取扱を要するという理由で貧窮児童の教育も取り上げている。

東京帝国大学教授・春山作樹（1876-1935）は、大正13年9月刊行の『教育学概論』において「異常児童－教育病理学及治療教育学」に一節を当て、通常の学校で教育できないものとして、盲、聾唖、結核児、不具児、低能童、不良児童に分けて述べている。とくに結核児が詳述され、ついで不具者（肢体不自由児）がやや詳しく述べられている。B5判総頁213のうち18頁を割いて、それぞれの障害児と学校の内容、日本での実例を述べている（春山 [1924] 165-183）。

大正15年2月の京都帝国大学教授・谷本富（1867-1946）『最新教育学大全』では、'exceptional children' に「破格的児童」の訳語を与えて、3章に分けて主に精神および行動面の障害児を詳細に取り上げて、内外（主として英語文献）の研究を引用しながら、低能や白痴等の分類や原因を示している（谷本 [1926] 523-603）。

土屋清一は大正15年4月、『総合的新教育大意』において「特殊教育」に一節を当てて、「心身に何等かの欠陥がある者に対する普通教育または職業教育」を特殊教育であるとして、欧米での創始を中心に述べている（土屋 [1926] 255-258）。

文部省教育調査部の船越源一は、昭和10年2月刊行の『小学校教育行政法規精義』のなかで、盲学校と聾唖学校という現行の特殊教育施設以外の、不具痲疾あるいは心身薄弱児の教育施設の制度の必要性を示唆している（船越 [1935] 511）。

東京帝国大学教授・入澤宗壽（1885-1945）は、昭和6年8月刊行の『教育学概論』で初等教育、専門教育（実業・師範・専門の学校と大学）、特殊教育に分けて、盲学校・聾唖学校・低能児学校・白痴学校・治療学校（病児）・孤児院・感化院を列挙している（入澤 [1931] 273-274）。昭和17年7月の『教育学概要』では、特殊教育という節を設けて、盲学校、聾唖学校、低能児学校、白痴学校、治療学校（病弱児）、孤児院、感化院を5頁で説明し、これらを「特殊教育所」と総称した（入澤 [1942] 111-115）。

早稲田大学教授で『教育実験界』主筆を務めた稲毛祖風（金七）（1887-1946）は、昭和5年5月刊行の『教育学概論』において、「教育の動力即ち教育性」による区分の一つとして普通者教育と異常者教育（高能者・低能者・弱者・不

良者)を挙げ、教育の目的による分類では、特殊教育のうちの一つを異常教育(分野は前掲に同じ)とする(稲毛[1930] 235-236)。

以上のように、一部の教育学著作は特殊教育関連事項を取り上げて、形式的で傍流的位置づけながら、特殊教育分野に関連する内容を記述したといえよう。雑誌論文では、盲啞教育の義務化や劣等児に対する教育的対応は当然のこととして記述される一方で、『教育学』著作において一章や一節を設けて特殊教育が記述されることは多数例にはならなかった。奇異に思われるのは、穎才教育や低能児教育を初め、ドイツ等の特殊教育関連問題をいち早く紹介した乙竹岩造の教育学著作では、特殊教育に言及されていないことである。

以上の状況は、障害児の教育機会がきわめて不十分または欠如していた現実を直面すれば、雑誌論文では特殊教育の必要性を認めたものの、教育学という学問体系においては特殊教育を実体化できなかったことを意味する。これは、論理的には奇妙な状況であった。教育情報を競って先進国から輸入しながら、それを元にした教育学著作では、先進国の教育で当たり前の特殊教育制度に触れなかったからである。日本の教育学では、輸入学的性格を希薄化できない側面とともに、日本の実態との矛盾やギャップをどのように論理的に説明するのかという学問としての問題点が露呈されていたといえるだろう(本論文の6も参照)。この傾向は、第二次世界大戦後も継続することになる。

4. 各種教育会における特殊教育問題の認識

(1) 盲啞教育令公布運動

盲啞教育令と学制初期および特殊教育令構想の時期を除けば、文部省が特殊教育関連の問題を政策課題とすることはほとんどなかった。代わって、特殊教育を政策課題とするように運動したのは、全国的な教育会としての帝国教育会と地方の教育会(道府県・郡・市)であった。帝国教育会は、全国連合教育会とともに、全国の教育会を組織化して、その時々的重要な教育・学校の課題について文部省の政策に反映させようとした。地方の教育会の創設は、必ずしも一様な目的を掲げていないが(梶山・竹田[2005] 302-303)、当初は自己研修的な自発的な組織であり、教師以外の会員も多い教育会もあった。しかし中央集権体制の強化とともに、これらの教育会の役割は変質し、地方の教育会では、知事や県学務官僚が名目上であれ(名誉)正副会長職について、教育政策の具現化や統制という機能も果たすようになる。このような経過のなかで、各種教育会の活動は、純粋に教育専門職による政策要求と教育行政側による

実効的利用という二つの機能を発揮するようになったように思われる。

明治38年8月の第5回全国連合教育会⁵⁾では、盲啞教育令(京都市教育会提案)の発布と師範学校附属小学校における盲啞学校附設(信濃教育会提案)を文部大臣に建議した(教育公報[1905.10] 15.20)。盲啞教育令の公布は大正12年までずれ込んだが、師範学校附属小学校における障害児特別学級附設提案は、明治40年の文部省訓令第6号として、盲啞以外にも対象を拡大して具現化されている(本訓令に対する肯定的評価は、別の機会に述べる。市澤[2002] 82-84も参照)。

明治40年1月、帝国教育会は訓盲部と教啞部の部会を設置した(帝国教育会[1907.3] 7; 教育時論[1905.1])。文部省が盲啞教育令公布の好機を逸した後、文部省の意を受けて帝国教育会が盲啞教育令公布の準備を再開したと思われる。全国レベルでのこのような動きは、県教育会における盲啞当事者の運動の成果でもあり、全国大会の活動は、逆に地方の教育会活動にも反映した。このような相互的なプロセスが成立すると、それまで特殊教育関連の提議が公的になされたことがなかった県教育会でも、盲啞教育の確立と普及が徐々に教育課題として表面化してくる。

(2) 盲啞以外の障害児に対する教育機会の拡大要求

関係者念願の大正12年盲啞教育令が公布されて以降の教育関係者による次の政策課題は、最初に、盲啞以外の障害児や個別的な指導を要する児童教育問題に拡大することに向けられる⁶⁾。ついで、盲啞学校設置義務の7年間の猶予期間が切れる昭和6年以降、盲啞児就学義務制とその実効的条件の要求、そして、これらと並行しての学校制度改革における特殊教育の扱い方へと展開する。

最初に、盲啞以外への特殊教育の拡大についてである。小学校教員会の全国組織化(太郎良[2009])が図られた時期である大正14年4月、堺市で開催された第24回全国各市小学校連合会において、「二、低能児、病弱児、不具児等に関する特種教育令」の制定、「六、特種教育研究機関」の設置が建議された。これに対して、文部次官・松浦鎮次郎は、「異状欠陥児」について、「現時の実情に鑑み適当なる時期に於て実施すべきものと認め各々調査審議中」と回答している(鹿兒島教育[1926.6] 76-77)。ついで、大正15年4月、姫路市で開催された第25回全国各市小学校連合会において、「国費を以て各市に特種児童教養所」設置の建議が可決されている(鹿兒島教育[1926.6] 66)。

昭和期に入ると、教育・保護の必要性が高まっていた精神薄弱児も、特殊教育の対象として取り上げられるように

なる。昭和7年の文部省主催全国小学校長会議答申では、特殊学校設置・特殊学級の組織の促進が「教育の内容改善に関する事項」に含まれた（山口県教育 [1933.1] 81）。この提案における対象児は、主に精神薄弱児を指すものと解される。昭和10年5月の長崎県教育会総会では、長崎市部会から身体・精神薄弱児の特殊教育制度の制定建議があった（帝国教育 [1935.7] 64）。昭和11年と12年の東京府連合教育会総会では、精神薄弱児の補導教養機関の設置が、東京市長と東京府知事に要望されている（帝都教育 [1937.2] 72; [1937.12] 23）。

さらに対象は拡大する。昭和8年の第20回全国連合教育会では、石川県教育会提出の「性格異常児童」の教育制度と義務化建議が、即決可決された（帝国教育 [1933.6] 60.67）。昭和8年の山口県熊毛郡教育会は、性行不良・遅進・虚弱・栄養不良等の異常児救済を、時局対策実施要項の一つとして提案している（熊毛郡教育会 [1933.10] 105）。

とくに昭和時代に入って、特殊教育の対象として重視されるようになったのは虚弱児である。昭和2年の石川県教育会総会、昭和7年の第10回全国連合学校衛生会、昭和9年の第35回東京府連合教育会と全国小学校女教員大会、昭和11年の第15回全国連合学校衛生会総会で、虚弱児の教育や学級設置が建議または提案されている（井澤・今井 [1927.9] 69-70; 阿波教育 [1932.3] 95; 帝都教育 [1934.2] 45-46; 因伯教育 [1934.7] 77）。とくに学校衛生会では、広範な地域から類似の提案があった。昭和16年には文部省に対する帝国教育会の意見として、養護学級および養護学校の増設により、虚弱児童の養護を充実させることが、「国民学校教育充実の方案」の一つに含まれた（帝国教育 [1941.7] 81.99）。

(3) 特殊教育の就学義務制の要求と対象の拡大

昭和6年になって、盲啞学校設置義務の猶予期間が切れるとともに、盲啞児の就学義務制が主要な要求事項となり、中央と地方が相互に作用することで建議団体が増加し、また、義務教育が他の障害児にも援用される。

地方では、昭和6年には新潟県教育大会（帝国教育 [1931.11]）、昭和11年8月の山口県教育会総会（山口県教育 [1937.4] 142）、昭和14年5月の第20回九州沖縄八県連合教育会（帝国教育 [1939.7] 96）で、学齢盲啞児童の就学義務制を実施する建議または決議が採択された。全国的には、昭和12年5月の帝国教育会通常総会で、文部省諮問「地方の実情に鑑み教育制度上改善を要する事項如何」に対する答申18項目に、「五、特殊教育制度の拡充を期すること」が含まれ、帝国盲教育会提出の「速に盲啞学齢児童に対する

就学義務制を確立せられむことを建議する件」が「満場一致即決可決」となった（帝国教育 [1937.6] 102.105）。昭和13、14年総会でも帝国盲教育会提出の「速に盲啞学齢児童に対する就学義務制を確立せられんことを建議する件」が原案可決されるが、昭和13年の提案者に東北六県教育会代表宮城県教育会が加わる（高橋 [1938.6] 24-25; 帝国教育 [1939.7] 88; 武相教育 [1938.5] 8）。昭和15年総会では、帝国盲教育会に加えて、財団法人聾教育振興会からも類似の提案があり、一括審議のうえ原案通り可決された（帝国教育 [1940.7] 86）。昭和16年の提案者は、日本聾啞教育会と帝国盲教育会の2つとなっている。なお、帝国盲教育会による盲啞学齢児童の義務教育実施提案は昭和17年の大会までは確認できる（帝国教育 [1942.6] 43）。

適切な教育機会の要求は、盲・聾啞児以外にも拡大し、また、教育の充実も目ざされるようになる。その頂点は、昭和4年6月、帝国教育会主催の全国教育大会特殊教育部会における5件の建議である。①小学校令第33条第1項「癡癲白痴又ハ不具癡疾」および第3項保護者の貧窮を理由とする就学義務免除条項の削除、②「心身の異状者」を対象とする特殊教育令の制定・公布、③学資補給の法定化、④盲啞教育の義務化、⑤就学奨励費の実効化がそれである（帝国教育 [1929.8] 22-23, 43-45）。この建議は、かねてからの要求事項であった盲啞教育の義務制だけでなく、低能児・肢体不自由児・病弱児・非行児を念頭に置いた特殊教育であった点で、今までになく画期的であった。ほぼ同じ内容は、昭和7年5月、帝国教育会開催の第12回全国小学校女教員会においても提案される。しかし昭和4年提案が盲啞教育関係者による提案であったのに対し、後者は帝国教育会会員である小学校女教員の提案であり、さらに、その提案が、義務教育としての特殊教育を明確にし、なおかつ、その根拠を国民の権利、人道上の見地、個人・国家社会の向上等に求めている点でも、特筆すべき提案だった（教育女性 [1932.6] 29-32, 38, 45）。また、昭和8年の第29回関東連合教育会では、特殊教育補助金増額の要望が千葉県教育会から提案され、可決された（帝都教育 [1933.11] 34）。

盲啞義務制の要求過程で、就学奨励制度の実施と一体となった就学義務制が、帝国教育会としての要求になったことは重要である。就学義務制だけでは、貧困等のために盲学校・聾啞学校への就学者が増加しない現実があったからである。昭和11年5月開催の帝国教育会通常総会では、帝国盲教育会提出の「速に盲啞学齢児童に対する就学義務制度を実施し相当の就学奨励金を交付せられんことを建議するの件」が即決可決となった（帝国教育 [1936.7] 94）。さらに、盲啞教育の充実には、教員の生活安定が条件となっ

てきたことも注目される。昭和16年総会の提案では、盲啞学校教員の待遇改善問題の提案も加わっている。日本聾啞教育会からは公立盲啞学校教員には国民学校教員と同様の臨時手当の支給を、帝国盲教育からは盲啞学校教員待遇改善を提案し、いずれも可決された（帝国教育 [1941.7] 78-79）。

(4) 学校制度改革案における特殊教育制度の明確化

明治時代末期以降、学校制度改革案が繰り返し論議された。そのなかで特殊教育も俎上に上る。教育会として最も早く学校制度改正案をまとめた一例は、帝都教育会（東京府教育会）の学校系統改正案であろう。昭和3年10月の最終案では、特殊学校は、「盲啞、低能、不具、病弱其他の特殊児童の教育所」であり、尋常小学校に相当する義務教育の下級6年、その上の上級4年（さらに2年延長可能）から構成され、別科・研究科が設置できるとされた（帝都教育 [1928.9] 56; [1928.11] 66, 68）。こうして、盲啞学校、低能児教育を含む特殊教育の学校が、学校制度全体のなかに位置づけられたことは重要である⁷⁾。帝都教育案は先行例として、つぎの帝国教育会案に影響を及ぼしたであろう。しかし、帝都教育会内での議論をみると（帝都教育 [1928.9] 55-56）、委員の間で特殊教育に関する認識の差は大きかったことが分かる⁸⁾。

昭和7年12月の帝国教育会学校制度改革最終案では、府県市に特殊教育機関（盲・聾啞・精神薄弱児）の設置義務を課し、学校系統図には特殊学校が明記された（帝国教育会 [1933.2] 90, 92）。特殊学校は、実現性を考慮して（p.67-68）、予科が3年、初等部が6年、中等部が4-5年、師範部が2-3年になっている。ただし、学校制度改革の各部会による特殊教育案については、用語が不統一または未熟な点があるが（特殊教育と特別教育、特殊学校と特殊教育所・各種学校）、特殊教育所という表現は、教育学者も使用していたという意味では時代的制約ともいえる。こうして、障害児の教育の必要性は理解されながらも、特殊教育に関心をもって委員でさえ、特殊教育に関する認識の程度は多様だったことが伺われる。なお社会教育部案では、各種学校（特殊学校）に「特殊教育研究並に教員養成」の機能も付与している（p.29）。

以上から、昭和10年以前から、盲啞教育の義務制（就学義務と学校設置義務）を含む特殊教育の制度化自体は関係者間ではほとんど常識となっていたことは疑いない。

5. 小学校における劣等児教育等の特殊教育の実践的ニーズの認識と対応

(1) 明治初期における国民皆学と障害児

明治10年前後までの時期では、聾啞児が少数ながら、各地の小学校に通学したばかりか、教師が自主的に教育を試みている。きわめて低い就学率と授業料負担、就学督促が厳しくなかった時代であることから考えて、生活に余裕のある親が自発的に聾啞児を通学させたと思われる（熊本の一例は親の要求による上野 [1899.9]）。そのような親の願望や要求に応じて、それを実践的ニーズに高めようとした教師が、明治時代初めに各地にいたことも驚くべきことである⁹⁾。まさに明治5年の学制序文、太政官布告第二百四号の国民皆学の精神の効果は、わずかな数の障害児の親と学校の教師には存在したというべきである。後に盲啞学校の教師たちによってしばしば語られる、就学を拒む盲啞児の親たちの状況とは対照的だった。

(2) 劣等児に対する教育的認識の拡大

劣等児の教育に対する関心も、比較的早くから生まれていた。明治23年5月に東京で開催された全国教育者大集会の「5分間実験談」の一つが「算術科に劣等生の多きを矯正する方法」であった。この会合に参加した大分県の教員・宇野九八郎はこの問題が「何人も疾く（はやく）より注目」した問題であるとして、劣等生が発生する原因を分析している（宇野 [1890.8] 20-22）¹⁰⁾。明治38年5月に開催された第1回小学校教員会議で、信濃教育会・後町小学校長の三村安治（1871-1932）は「劣等児ノ教育」と題して教育実験談を提供した（三村 [1906]）。長野県は、長野市と松本市が劣等児教育の先進地域だっただけに、三村の経験談は内容が深かった。

明治時代末期から大正時代に入ると、劣等児に対する何らかの指導的対応が必要であるとの認識は、実践の場では常識レベルになっていたと思われる。それは、①制度的問題（二部教授 [半日教授]・複式教授・大規模学級等）、②教員の問題（慢性的不足で低レベルの教員も多い）、③画一的な詰め込み主義の破綻からも、劣等児の発生が明白だったからである。こうして、劣等児教育は教育界の流行現象となる。

劣等児教育の実践のピークは大正時代末期だった¹¹⁾。たとえば、成城小学校教育問題研究会編集・発行の『教育問題研究』大正15年10月号は、「異常児教育研究号」と銘打って、精神薄弱児・劣等児・不良児を対象とした論説9本、教育記録4本、教授実際4本の合計17本を収録する、総頁204の堂々たる特集号であった。

劣等児教育のピークの指標は、劣等児・精神薄弱（低能）児の実践が、特定地域ではなく、広範囲に拡大していたことでも示される。その象徴は岡山県倉敷町（昭和3年市制施行）の倉敷小学校における齋藤諸平（1882-1957）による特別学級の経営であった（原 [1923]；清水・迫 [1989]）。倉敷小は、医学および心理学・教育学の専門家の協力とそれに必要な資金、有能な教員、校長のリーダーシップという条件に恵まれた典型である。

校長の力量についていえば、長崎市佐古小学校の校長・市川庄次郎も有能な校長の典型であった。市川は、「特殊児童教育施設状況」（市川 [1926.4.6]）における問題設定、特殊教育の根柢、児童観察等により、相当の人物であったことが推察される。

（3）劣等児・精神薄弱児教育実践の位置と地方間格差

昭和時代に入って、劣等児・低能児の教育的・実践的ニーズの現れ方は、それまでとはやや異なってくる。大正期までは比較的寄稿が多かった県教育会雑誌でも、昭和時代になると、劣等児・低能児（精神薄弱児と称されるようになる）を表題に冠した記事・論文はほとんど現れなくなる。それにもかかわらず、地域中心校の経営計画では、優等児と劣等児に対する特別学級編制等、何らかの対処は常識的事項になっていたように思われる。

兵庫県網干小学校の昭和8年の経営計画では、児童個人の知能・学業成績・身体状況と社会的・経済的・教育的観点による家庭環境の把握から、「身体方面に於いては異常児、虚弱児、吃音児、品性方面に於いては保護児、優秀児（、）学業方面に於いては顕才児、遅進児。職業方面に於いては進学児（、）選職児。家庭方面に於いては給与（貧困）児等」に対して「個別指導の具体案により毎日指導」していた。また、慎重に見極められた顕才児、遅進児に対しては、教材選択と徹底した個別指導を行っているという。なお、網干小学校は児童数1500人の地域中心校で、身体異常児に対する本校独特の矯正体操を教員が分担して毎日行っていた（兵庫教育 [1933.3] 43,48,50-51）。

しかし全体的にみれば、劣等児や精神薄弱児に対する教育の実践的ニーズの認識と具体化の方策立案、指導計画の有無と質には大きな学校間・地域間格差があったとみるべきであろう。それは、教員の量・質、二部教授や単級・複式教授というような指導条件が一向に改善されなかったし、昭和時代に入ると戦時体制の強化とともに、これらの政策課題は優先順位において後退する結果、劣等児教育は、対象児の数量からして小学校教育における大きな課題として潜在し続けても、主要な実践的課題として優先され

なかったと思われるからである。

それゆえ、大正時代末期までに高度な劣等児指導を行った学校でも、校長の転任・退職等で同レベルの実践の継続は困難となるか、形式化または象徴化し、大多数の小学校では、劣等児指導の必要性を認識していても、座席の配置や課業の繰り返しあるいは放課後の指導といった劣等児教育の初期に見られた配慮的指導のみに逆行したものとみられる。

したがって、ある地域¹²⁾では特別学級編制の推進を模索している学校もあれば、その数段階以前の問題に苦闘している地域もあり、まして明治末期においてはそのような問題認識の差異が甚だ大きかったために、後述する第2回全国小学校教員会議での発達不完全児（劣等児）特別学級編制問題に関する審議においては混乱が生じたと思われる。

県教育会単位では、戦時色が強くなるにつれ、劣等児・精神薄弱児を含む特殊教育関係トピックの県教育会雑誌における掲載数が顕著に低下したことに示されるように、地方の劣等児・精神薄弱児教育への関心は低下したと思われる。また、全国規模の雑誌と県教育雑誌では、トピックの現れ方が異なる。全国的には重要と思われる劣等児教育のようなテーマでも、地方では、組織的にそれを実行する余力がなくなっていたと思われる。

しかし、昭和10年代以降も一部の全国規模の雑誌に、劣等児・精神薄弱児の教育・指導論、それもかなり先進的で濃密な論文が掲載されている¹³⁾。この時期では、各地方にまとまった読者層はいなくても、全国的に見れば熱心な読者と実践家がいたのであろう。また、平田勝政の整理（平田[1990]）による全国規模の教育雑誌に掲載された劣等児・精神薄弱児教育関係の論文は、昭和10年代半ばまでは減少していない。しかし仔細に分析すれば、この分野の年当たり発表点数は多くみても、論文を掲載するのは特定の全国誌のみとなる。

こうして小学校では、劣等児や低能（精神薄弱）児の日常的・将来的必要性を認識して、また、本来であれば医学や心理学が担うべき特殊教育関連の情報すら教員が自ら構築することで、着実な実績を挙げ、この分野における実践的基盤を構築していた地方がいくつかあった。このことから、戦前と戦後に同じ分野において活躍する人々がいたという意味では、実践という舞台において、戦争という数年間の空白を経て戦前と戦後は緊密な連続性を維持していたのではなかろうか。この点では、盲教育や聾啞教育においても、同じことがいえるだろう。

6. 研究・実践・教員養成における輸入学的・講壇学的性格

(1) 指導問題と研究および実践における特質

二部教授と過大学級の縮小や正規教員の多数化のような指導条件の改善が、就学義務制度の整備と督励ほどは進展せず、小学校において後進的な状態は残存し続けた。そのために、学業不良の発生が小学校において必然化しているにもかかわらず、その拡大を予防する仕組みは進展しなかった。このような状況において、成績不良に対応する学級編制法であるマンハイム・システムが、文部省留学生・服部教一により「目下独逸二行ハルル新小学校編制法」において、ついで文部省留学生・横山榮治により「マンハイム小学校組織調査報告」において、それぞれ明治39年10月31日と40年12月11日に官報で紹介されたのであった。

しかしその10年近く前に、師範学校附属小学校の経営責任者である主事は、劣等児問題が小学校経営上、大きな問題であることを認識していた。明治32年9月、仙台で開催された東北地方と北海道の師範学校附属小学校主事による会議、第二地方部師範附小主事協議会の打合せ事項には、「学力優等及び劣等生徒の処置」が、発音矯正等とともに含まれていた(宮城県教育雑誌 [1899.10] 36)。

また、全国的みればごく一部の先進的な実践家のレベルにおいては、劣等児問題の重大性が早くも理解されていたようである。明治38年5月、第1回全国小学校教員会議における信濃教育会・後町小学校の三村安治の発表についてはすでに述べた。ついで、明治41年5月、第2回全国小学校教員会議では、主催者委員が「發育不完全ナル児童(劣等児)」の特別学級編制を提案した。しかし本会議での同意を得られず、決議できなかった(帝国教育会 [1908.10] 44-51, 115-124; 戸崎 [2000] 40-43)。この提案の肯定的な意義については別の機会に述べたように(岡・中村[2014])、この提案は全国的にみれば時期尚早であったかもしれないが、抜本的な教育的対応にもなり得た先進地域もあったはずである。

日本の教育学がほとんど輸入学で講壇的性格である事実とその問題性は早くから周知のことであり、外来性の理念と理論の吸収・理解を繰り返す段階から容易に脱却できず、自分の実践的データに基づく理論・方法の開発まで到達する者は少なかった¹⁴⁾。師範学校における学習過程および実践指針としての教育学著作も、輸入学の知見に基づいていたから、師範学校で育った実践家の報告も、師範学校教員とまったく同様の傾向を帯びることとなった。しかし教育現場では、実践の対象が目前におり、輸入学を敷衍的に適用してもその限界を悟らざるをえず、何らかの創意工夫を要求されたはずである。そのような条件下で劣等児教育を

開拓した一例が、倉敷小学校の齋藤諸平であった(清水・迫 [1989])。

師範学校および附属小学校の教員は、同時代の教育問題の改善・解決策を探究する役割を負っていたが、教育雑誌等で劣等児やその教育について解説や略述はするものの、多くの場合、輸入学的な基本的構造を超えられなかった。そのような状況のなかで開始された岩手師範附属小学校では、劣等児教育の実践的研究が、明治40年、師範附属小に特別学級設置を期待した師範学校訓令第6号以前に開始された(中山 [1991]; 佐藤 [1972])。明治41年に開設された東京高等師範学校第三部補助学級における実践的研究が、『教育研究』を通じて全国の低能児・劣等児の実践をリードしたことはよく知られている。

三重師範附属小学校訓導の三浦保行(1890-1980)の指導法開発も、先導的な役割が期待された師範学校附属小学校の教員による実践的研究の一例である。三浦は、大正7年6月、「算術教授刷新の綱領(一)」を県教育会雑誌『三重教育』に発表し、①生活から生まれる、②実験実習を尊重する、③練習を重視する、④個人に存する事実を重んじる、⑤実力養成を主とする、という算術教授の5つの指導原則を提示する(三浦 [1918.6] 14)。この三浦論文には一言も劣等児またはそれに類する用語がない。しかしこの5綱領は、見事に劣等児の学習ニーズに対応している。三浦の教授の基本は、抽象的な標準ではなく現実の児童に即することから出発し、優等児には「可成多くの練習をし劣等児の味ひ得ないところまでを味ひつゝ進む」、劣等児は「基礎的な教材重要教材のみを取得しつゝ進む」分団教授にあることを、彼はかつて述べていた(三浦 [1914.5] 26)。

このように、一部の師範附属小学校を含む小学校では、劣等児指導のような先行例に乏しいテーマでは、学級編制や各種プラン以外の情報に欠ける状況において、外国情報を相対化し、自分の実践経験とデータに基づく研究を独自に開発する可能性を具体的に示したのである。

さて、戦前の教育学は、戦時体制の進行とともに「日本教育学」と称する構築の試みはあったが、基本的には、後述する土屋忠雄(1928-1981)の言でみるように戦争終結の直前まで変化がなかったといえよう。当然ながら、すべての教育学者がそのような学問的・研究的桎梏に満足していたわけではない。東京帝国大学教授の阿部重孝(1890-1939)と助手・岡部彌太郎(1894-1967)による山口県小月小学校等の4小学校の調査研究『小月小学校外三校学校調査』(大正11年3月)は、著者が明言するようにアメリカ各地で盛んに実施された学校調査(school survey)¹⁵⁾

をいち早く援用した研究である。しかし阿部・岡部（1922）は、財政難を背景に教員数と学校・学級数の不足問題への対応策であった3学級2担任制度に対して、単にこの制度を批判するのではなく、通常の学校・学級制度自体が重大な実践の問題を包んでいることを、具体的な根拠に基づいて実証的な研究を行ったのである。

（2）盲啞教育における研究・実践の改善困難

ところで、小学校における特殊教育とはほとんど切り離されていた盲啞学校の研究と実践は、小学校と同じように輸入学的状況だったのだろうか。高等教育機関における研究は国立東京聾啞学校長を兼務していた樋口長市や国立東京盲学校長で前高等女子師範学校教授の町田則文（1856 - 1929）ら、梅津八三（1906 - 1991）らのごく一部の教育学・心理学研究者に限られていた。盲啞教育研究ではこのように貧弱な状況だったために、輸入学的体質以前の問題だった。したがって、研究は、盲啞学校における実践家の役割となる。

小学校は国と地方の管理体制に封じ込められているにもかかわらず、相当に高いレベルの実践も展開されていた。また、教育雑誌の数も多く、定期的な研究交流の機会や夏期講習もあり、県外（希に欧米）視察の機会に恵まれた教員もいた。そのような環境において、一方では、主流的な教育学説・実践を知り、他方では、主流に対抗する実践や理論に触れることができた。それに対して、盲啞教育では一般的な情報はおろか対抗的な情報もきわめて乏しかったのである。盲教育では年刊の『帝国盲教育』（後に『盲教育』）、聾啞教育では不定期の『聾啞界』と『聾啞教育』しかなく、『聾啞教育』を除けば、実践的な記事はきわめて少数だった。全国的な会合には校長等の限られた教員しか参加できなかったし、研究会・研修会は地方ブロック単位で数年に1回参加できる程度であったであろう。このような状況において、盲・聾啞教育界では、新しい情報も限られ、ましてそれに対抗する情報はほとんどなく、他の盲啞学校の教員と交流する機会も局限され、指導力を高めたり、相互に切磋琢磨したりする機会は、小学校教育界のレベルに到底達しなかった。

特殊教育関連分野において、欧米先進国の研究に触発されつつも、自前の事例とデータにより、オリジナルな研究を展開していたのが、最も小学校教育から遠かった精神薄弱児の、それも施設で川田貞治郎（1879-1959）等によって行われていたこと（高野 [2013]）は皮肉というほかはない。精神薄弱児施設が、小学校教育の新しい分野である精神薄弱特別学級（補助学級）の教員に対する指導を行っ

たのは、欧米先進国と同様であった。

7. 戦時体制における特殊教育政策課題の消失

戦時体制が強化された時代において、特殊教育のなかで養護学校や養護学級のように、個々の施策をみれば、必要な制度ではあってもそれまで実施されなかった制度が、国民学校令のもとで創始されたという意味では、制度上、前進した分野もあった。また、健康教育や虚弱児教育のように、戦時の人的資源育成に必要な教育分野では振興があったことは、すでに示したとおりである。特殊教育においては、このような振興した分野もあれば、政策がそれらと競合する結果になり、新規性・斬新性がなくなった盲啞教育、劣等児、精神薄弱児の教育では優先度が低下し、停滞・後退することになる。教育や社会全体の目標が戦意高揚に統一されると、盲啞学校のように制度上すでに確立していた分野でも、盲学校中等部生徒による按摩奉仕や聾学校生徒による勤労働員のような戦時色高揚に積極的に対応することによって、その存在の正当性を証明しようと努力がみられた（たとえば、石川県立ろう学校 [1977] 41; 山口県立盲学校 [1985] 47）。

それに対して、制度上十分に確立していなかった特殊教育の分野は、政策の優先順位から消失するか、変質する。精神薄弱児教育では、実用化が一層強調される。長沼幸一のように、「善良なる弱者の生きる道」「弱者をも生かさんとする営為」（長沼 [1941.8] 127,273）を精神薄弱児の教育や生活に戦時体制のなかで必死に見だし、彼らの乏しい能力を全開することによって少しでも戦時体制に寄与し、あるいは足手まといにならない点に、活路を見いだそうとした。大正時代末期に劣等児教育を振興した長崎市の市川庄次郎校長は、先述の論文発表の約7年後には、非常時教育方策として教員赤化対策を挙げ、国民精神文化研究所の拡大、各校における日本精神研究部新設、教育者協同一致の精神、視学機関の改善等を述べている（帝国教育 [1933.6] 64）。

倉敷小学校で画期的な成果を挙げた齋藤諸平は岡山県視学となり、中央政府の政策を解説・普及しなければならない立場となった。彼は、教育目的について、一般的と特殊のとに分けて説明している。一般的目的は、将来自律的に活動できるような社会的人格の養成であり、特殊目的は、民族文化を発展させて民族文化の光を宣揚する使命のため純一に奉仕する道徳心を養成すること、民族文化を通じて日本的な特長を理解させ、日本民族最大の特質であり、国体の精華である忠孝の大義を体得させて献身的に民族文化の発展に努力できるような人格を養成することであった

(齋藤 [1933])。時流的な言い回しであるが、かなり抑制的に表現しているようには思われる。

結局、戦前日本の教育学は、土屋忠雄が昭和18年6月に述べた「ペスタロッチーを—金科玉条として世迷言を並べたがる傾向が払拭されてゐない」(土屋 [1943.6]) 段階を脱却できず、改善すべき教育的課題が山積した現実に対して、外来情報の積極的な導入によって改善しようとする志向を繰り返すばかりであった。すでに述べたように、日本の教育学は、外国情報を選択的に摂取したのであるが、特殊教育については情報としては受容し、流通させたものの、それが先進国では不可欠の教育制度であったにもかかわらず、教育学体系としては日本の現状に合わせて特殊教育を放棄ないし軽視する結果になった。

8. まとめ

(1) 日本の近代化の成功と特殊教育の桎梏

日本は明治時代初期以降、学校制度を欧米先進国から導入するために、驚異的な異文化の理解力を発揮し、欧米の学校制度と教育システムを受容した。しかしその定着過程において資源不足によって次々と発生する教育上の諸問題に対処するために、欧米の教育学説や新しい方法論を導入することにより、解決・改善しようとした。その結果、教育学は理論・実践ともに輸入学と流行が体質化することとなった。

その過程で理論的な選択がなされ、特殊教育は教育学の分野として確立しなかった。しかし実践的には、障害児の教育に対する関心と実践的試みは、小学校制度が成立してまもなく発生し、かつ、障害が小学校制度の明確な排除条件として確立するまでは持続した。しかも盲啞児を中心に、学校制度において積極的に教育機会を提供する構想が含まれていた。このように、明治時代当初から障害児の教育に対する排除が確立していたのではなく、むしろ、当初は障害児の教育に対する関心と実践的試みが中央政府にも現場にも確実に存在していたが、その後、小学校制度の確立および中央集権化とともに、障害児は排除の対象となり、小学校教員が障害児教育に対する関心を顕著に低下させる仕組みができていった。しかも、日本の場合、このような排除を補完する資源(キリスト教を中心とする民間)も、排除を平等へと還元させる社会的原理(権利論)にも乏しかった。この点で、欧米由来の日本の教育学は、ごく一部の学者を除いて、欧米情報の社会的基盤を正確に認識できなかったのである。

しかし、障害児のなかでも盲児は、鍼按業の習得による経済的自立と社会生活への参加という長年の伝統に支えら

れて、当初の技術伝習から基礎教育に教育内容を拡大し、さらには、晴眼児と同等の教育要求へと発展するが、制度上は就学免除対象であったために、盲学校は「小学校に類する」擬似的小学校であり、聾啞児も教育対象に含む私立盲啞学校として展開せざるを得なかった。こうして、明治時代当初にあった学校教育の一環としての盲学校・聾啞学校構想は結実せず、正規の学校教育制度である小学校とは異なる社会事業との折衷的な学校体系—特殊学校として分枝する。

その一方で、盲人団体を中心に、盲啞教育令発布の要求運動が発生し、教育界に拡大するようになる。大正12年盲啞教育令が公布された後は、盲啞教育の就学義務制の実現に焦点が変わる。その結果、戦前の各種教育会の年度大会では、盲啞学校の分離と県立移管の全面实施および就学義務の実現は建議事項の常連となり、盲啞教育の義務制という考え方自体は、いわば教育界における常識となっていたとみられる。

実践についてみれば、とりわけ劣等児は大量に発生する背景と仕組みが厳存していたために、劣等児の教育は実施しなければならない小学校の基本的課題であったし、座席配置等、日常的な配慮は行われていたと思われる。また、学級編制システムやドルトン・プラン等の情報が大量に初等教育界で流布したのは、劣等児に対する対処が重要な課題であったことを反映するものである。その状況において、従来の欧米教育学の輸入学と流行という大きな壁を打ち破り得る、自前の資料と工夫による実践が大正時代末期には各地で発生し、レベルの高い個人的な理論や実践も披露される。劣等児教育の実践が低能(精神薄弱)児教育へと発展し、その残照は少なくとも太平洋戦争開戦前まで持続する。

しかし大局的に見れば、劣等児問題は戦前において基本的には解決しなかったと思われる。それは、継続的で安定した通学と学習への専念を妨げたために、元来劣等児問題の発生基盤の一つだった貧困が、大正時代末期以降の慢性的な経済・農村不況のために深刻化したからである。いいかえれば、教育課題としては劣等児問題の位置は小学校教育においてむしろ高まっていたはずであるが、戦時体制の進行とともに、指導面では実践的に深まるよりも精神的・理念的・総説的となり、訓育的側面が重視されるようになる。教員の生活において給与の不払い・遅配や減俸、出征や負傷、戦死が発生する状況においては、制度的に未熟な劣等児教育や精神薄弱児教育は、政策の優先順位を下げていく。

こうして日本は、後進国として唯一、近代学校制度を確

立させたが、格差と貧困が拡大し、経済的に困難な時代が続くなかで、特殊教育は十分に発展し得ず、短期間を除いて公的にはきわめて不十分な特殊教育しか提供されなかった。第一次世界大戦で戦勝国の仲間入りをする中で、国内には日本一等国論が拡大した。一等国論の内実は、欧米諸国に対する劣等意識と朝鮮・中国に対する優越感から構成されたものにすぎず、特殊教育分野における後進性は無視されていた。資源配分の偏り、中央集権および権力的体制の確立と学者・実践家・当事者の役割の不徹底、専門家における対抗集団の不在、官尊民卑と公共性意識の希薄さ、政争の繰り返し、特殊教育の発展を部分的なものとした。

(2) 戦前と戦後の特殊教育の不連続と連続およびその要因

しかし、特殊教育の個々の事象や部分においては、戦前と戦後は不連続ではない。戦前において、盲啞教育に対する社会各層の献身的な貢献、障害当事者の自助努力、私立盲啞学校に対する地域社会の支持、劣等児・低能児を含む実践家の教育開拓は誇るべき遺産として存在する。また、各種の学校制度構想においても、盲学校・聾啞学校は明確に学校制度の一部に義務教育制度として組み込まれていた。戦後における盲・聾児の義務教育の実現や精神薄弱児教育のように、戦前特殊教育の成果が戦後の先覚者の努力によって開花した例もあるが、全体として戦前特殊教育の成果は存在したにもかかわらず、戦前から連続して拡大しなかったり、定着しなかったりした例が多いように思われる。

戦前の日本社会において、貧困と属性的な社会という社会経済的な理由が根本に存在したことを認めたくえで、それ以外に、教育成果を継承・拡大へと繋ぐ触媒は何だったのだろうか。その一つは、輸入した欧米社会のキー概念を正確に理解し、受容することであったと思われるが、それが当時の日本では不完全であった。大正デモクラシーは明治時代の閉塞感からの心理的・精神的解放をもたらしたが、反動と戦時体制への進行とも相俟って、日本の社会ではデモクラシーや権利＝義務の本質的な概念を理解し、定着することができず、これらの概念とは対極的なイデオロギーに拘束され、推進することになった。反動に抵抗し、民主制の定着を試みる役割を担う中間層の欠如こそ、戦前における基本的な欠陥ではなかったのではなかろうか。

現代においても日本の中間層は、経済に限定された中流意識はあるが、公共性意識が希薄である。それゆえ、戦前的な問題の所在は曖昧なままで解決に至らず、相変わらず今日の課題の源となっている。戦前＝天皇・軍部、戦後＝

アメリカ合衆国というように頭を替えただけで、戦後の経済的發展に支えられて、現在の繁栄した特殊教育（特別支援教育）は存在するが、それを社会全体あるいは学校教育全体において鳥瞰した場合、中央集権システム、輸入学と流行という戦前からの体質問題はどの程度、どの範囲で改善され、あるいは解決されているのであろうか。

【付記】

1. 本論文は、日本学術振興会科学研究費補助金「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」(平成23-26年度基盤(B), 研究代表者・中村満紀男)および福山市立大学重点研究費の研究成果の一部である。
2. 本論文の構想の一部は、2013年8月31日、第51回日本特殊教育学会(明星大学)における自主シンポジウム「日本障害児教育史研究の再検討における新しい視点と成果」で発表した。
3. 本論文の主たる分担は、中村が3・4と6、岡が2・5・7であり、1と8は共同執筆である。

註

- 1) たとえば、戦後特殊教育の発足から養護学校義務制の実現に続く1980年代までの研究と実践においては、確実に充実感や高揚感が存在していたが、その10年後には急速に低下していったことを、本論文の筆者の一人は経験している。
- 2) 上原貞雄(1997)を参照。上原は、長年、マレー関連のテーマを追究してきた研究者である。上原は、田中の日本教育令案とマレーの日本教育法を比較した表を作成して、「学区ノ区別及其編制」の項目で「(第二十二章から――(中略)――盲学校、聾啞学校、改善学校に関しても詳細規定を列挙)」(上原[1997]43)としているが、大久保編著(1975)『明治文化資料叢書 第8巻 教育編』の該当頁には盲学校以下の記述がまったくないことは、すでに加藤が確認している(加藤[1967]347)。また、「学監考案日本教育法説明書」にも記載がない(大久保[1975]66-98)。
- 3) この会議録は帝国教育会の著作となっているが、同会機関誌『帝国教育』の同時期の号には、この会議録は見当たらない。第2回会議が、大正11年9月に同じ帝国教育会主催により開催されているから(帝国教育会[1922.9]96)、『愛媛教育』掲載の論文は第1回の会議となる。
- 4) 小西重直は、明治40年の口述書『教育学』において「不尋常児童の教育」と題して一章をもうけている(小西[1907]97-99)。「不尋常児童」とは、天才等と白痴・狂人・遺伝性犯罪者であるが、劣等児も含意している。内容的には、著者自身が情報不足を認めているように不消化な内容であるが、教育学著作としてはこれら障害児に対する早期の言及であろう。

- 5) 帝国教育会は独立した全国規模の教育会であり、市や道府県の上位団体の教育会ではない。全国連合教育会は、明治30年に第1回が開催され、その後は隔年に開催された。大正8年10月に、帝国教育会と道府県および市の教育会とによる常設の組織として毎年開催されるようになる。
- 6) 大正12年以前に、盲啞以外の障害児等への教育機会の拡大要求がなかったわけではない。大正7年5月の第7回全国小学校教員会議では、「盲学校、啞学校、感化院、孤児院の如き特殊学校ヲ興シテ」適当な教育を受けさせることを決議した。この提案は、就学普及を徹底することによって就学を猶予・免除されている児童の救済を目的としていた(内田[1918.6]40-41；安平・矢野[1918.7]58)。
- 7) 長崎市の佐古小学校長、市川庄次郎は、特殊教育の基本的な考え方について注目すべき見解を示している。それは、白痴児・病弱児・感化矯正が困難な不良児は独立学校で教育するが、盲児・聾啞児・感化矯正が困難でない不良児は、通常の小学校で教育すべきであると述べているからである(市川 [1926.4] 47-48)。後者の子どもの教育形態は独立の学校または特別学級の場合もありうるが、要は、子どもが居住する市町村立小学校が、教育を行うことが制度の基本であると考えていると思われる。
- 8) その理由として、帝都教育会最終案では特殊学校と表記されているのに、系統図では特殊教育所になっている(帝都教育[1928.11] 67)、4月案では特殊教育の中等段階だけが「特殊職業教育」と表記されている(初等段階は「特殊教育」)、委員間において特殊教育に対する関心や知識の差異が大き(帝都教育[1928.9] 55-56) ことが挙げられる。
- 9) このような実践を評価した県高官、たとえば大分県属の北条茂彦のような人物がいたことにも留意しておく必要がある。大分県教育百年史1 (1976), 576-578。
- 10) この全国教育者大集会では、「六教育家の講談」として、伊澤修二が東京盲啞学校の聾啞生徒・吉川金造を伴って講演し、吉川は発話によって簡単な自己紹介をした。その時の会場の様子は、「一種異様な発音にて無心気に述べし時満場傷然^マとして涙を催し一言を発するものなかりき」。またこの後に、小西信八が「盲啞の教育」により、盲啞教育の必要性と困難を述べた後、盲女生徒による音楽演奏があった (p.23-24)。
- 11) 戸崎によれば大正10年代以降昭和時代初頭は、成績不良児や精神薄弱児等の特別学級が戦前で最も普及した時期であるが、明治期の特別学級の単純な再来ではないとして、6年制義務教育制度の完成、資本主義の発展に対応する能力の効率的養成や配置への期待、新教育における児童の個性や自主性の尊重、知能検査の標準化と児童生徒への適用という4条件を挙げている(戸崎 [2000] 62-66)。
- 12) 学校・学級経営の観点から取り上げた『神奈川県教育』の例もある。高座郡教育会教育問題調査部「優劣児及特殊児の取扱」([1925.3] 40-41)の学級経営の論稿では、劣等児、感覚障害児、病弱児への指導的・心理的配慮におけるさまざまな試みがある。
- 13) 『教育論叢』に掲載されている劣等児教育の実践レベルは相当に高く、その思考は本質的でもあった。その実践活動の発表は、昭和18年までは確認できる。『教育論叢』を舞台に活躍した実践家も、雑誌が廃刊されたり、綴方運動の主要メンバーであったりしたため、弾圧の対象となったものと思われる。昭和10年代の後半から末における雑誌廃刊、教員に対する弾圧や教員の出征・戦死、特別学級の閉鎖、戦後においては主要な特別学級実践家の活動の場の変更等により、戦前の成果がどの程度継承されたのか、今後、検討する必要がある。
- 14) 明石女子師範学校附属小学校主事の及川平治 (1875-1939) のように、理論や着想は輸入でも、実践の場において眼前の児童から得たデータと指導経験を元にして、劣等児を初めとする児童の指導法を開発した学者もいた。及川の分団式動的教育法は、劣等児等への対処に悩む強い指導意欲をもった小学校教員に甚大な影響を与えたが、彼は、教育学コミュニティでは主流の学者ではなかった。
- 15) school surveyは、20世紀初頭から1930年代にかけて、アメリカ各地で実施されていた教育の効果と効率性や課題に関する調査研究であるが、その特徴は、調査者が、教育(学校)委員会外部の教育(学)専門家または非専門家によることが多かった点にある。さまざまな理由で効率的でなかった日本の初等教育への影響も大きく、文部省は、大正8年11月に『時局に関する教育資料 第廿七集』として、オレゴン州レイン郡の学校調査と方法を翻訳・出版している(文部省 [1919])。

文献

- 阿部重孝・岡部彌太郎 (1922) 小月小学校外三校学校調査. 東京帝国大学.
- 雨邨小史 (1908.6) 県下小学校に於いて目下施設すべき重要事項を論ず. 徳島県教育会雑誌,124,11-13.
- 安藤房治 (2001) アメリカ障害児公教育保障史. 風間書房.
- 荒川勇・大井清吉・中野善達 (1976) 日本障害児教育史. 福村出版.
- 阿波教育 (1932.3) 第10回全国連合学校衛生会総会. 273, 92-96.
- 武相教育 (1938.5) 帝国教育会通常総会の開催. 96.7-9.
- 船越源一 (1935) 小学校教育行政法規精義. 東洋図書.
- 原澄治 (1923) 倉敷尋常高等小学校ニ於ケル優等児並ニ劣等児ニ関スル研究. 原澄治.
- 春山作樹 (1924) 教育学概論. 帝国学校衛生会.
- 林鎌次郎 (1919.6) 特殊教育問題. 内外教育評論,13 (6) , 13-16.
- 樋口長市 (1928.1) 特殊教育の将来. 教育研究,322,90-99.
- 平田勝政 (1990) 戦前日本の「精神薄弱」関係資料目録 (1) -

- 教育雑誌を中心に－. 長崎大学教育学部教育科学研究報告, 39, 107-131.
- 兵庫教育 (1933.3) 県指定網干尋常高等学校経営研究発表の状況. 521, 41-55.
- 市川次郎 (1926.4.6) 特殊児童教育施設状況1-3. 学校衛生, 6 (4), 44-58; 6 (5), 57-61; (6) 6, 30-42.
- 市澤豊 (2002.6) 北海道の知的障害児教育実践史研究:第二次大戦前における劣等児等の特別教育 (I). 北海道大学大学院教育学研究科紀要, 86, 65-149.
- 稲毛詛風 (1930) 教育学概論. 早稲田大学出版部.
- 因伯教育 (1934.7) 全国小学校女教員大会, 479.75-81.
- 入澤宗壽 (1931) 教育学概論. 甲子社書房.
- 入澤宗壽 (1942) 教育学概要. 春秋社.
- 石川県立ろう学校 (1977) 創立70周年記念誌. 石川県立ろう学校.
- 磯直道 (2009) ほんとうの空の下で. 朝日新聞出版.
- 井澤政治・今井進 (1927.9) 第32回石川県教育会総会記事. 石川教育, 260, 64-72.
- 鹿児島教育 (1926.6) 第25回全国各市小学校連合会状況. 392, 65-77.
- 梶山雅史・竹田進吾 (2005) 教育会研究文献目録1. 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 53, 301-327.
- 柏木敦 (2007) 国民学校令及び国民学校令施行規則の沿革-附・国民学校関係法令の沿革. 研究資料, 211.1-111.
- 加藤康昭 (1967) 明治初期における特殊教育の成立. 中野善達・加藤康昭『わが国特殊教育の成立』東峰書房, 137-389.
- 小西重直 (1907) 教育学. 中野源治郎. <http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/808341> (2013年9月13日閲覧)
- 小西重直 (1912) 現今の教育. 同文館.
- 桂流生 (1911.3) 教育学研究法. 国民教育, 2 (3), 12.
- 小泉又一 (1904) 教育学. 大日本図書.
- 小島省三 (1925.3) 学級経営案. 神奈川県教育, 218.115.
- 高知教育 (1918.6) 第7回全国小学校教員会概況, 431.36-41.
- 高座郡教育会教育問題調査部 (1925.3) 学校経営案. 神奈川県教育, 218, 40-41.
- 熊毛郡教育会 (1933.10) 時局教育対策実施要項. 山口県教育, 360, 105-106.
- 教育大辞書編集部編 (1908) 教育大辞書合本版. 同文館.
- 教育時論 (1901.11) 特殊教育制度を調査すべし. 596.42-43.
- 教育時論 (1905.1) 帝国教育会の盲啞教育. 784, 38.
- 教育時論 (1906.7) 特殊教育の奨励を望む. 766, 45.
- 教育時論 (1911.10) 特殊教育の調査. 953, 32-33.
- 教育時論 (1912.5) 特殊児童教育. 976, 34.
- 教育時論 (1916.11) 低能児教育方針. 1137, 17.
- 教育女性 (1932.6) 第12回全国小学校女教員大会概要, 8 (6), 23-48.
- 教育研究 (1920.9) 小学主事会議. 212, 94.
- 教育公報 (1905.10) 第5回全国連合教育会建議. 教育公報, 300.15-21.
- 三村安治 (1906) 劣等児童の教育. 第一回全国小学校教員会議録. 151-154. 帝国教育会.
- 三浦保行 (1914.5) 算術科に於ける分団教授の研究. 三重教育, 197, 24-30.
- 三浦保行 (1918.6) 算術教授刷新の綱領 (一). 三重教育, 246.14-17.
- 宮城県教育雑誌 (1899.10) 第二地方部師範附属主事協議会. 58.36.
- 文部省 (1919) 時局に関する教育資料第廿七集. 文部省.
- 森岡常蔵 (1919.9) 教育学講義. 徳島県教育会雑誌, 201, 2-63.
- 長沼幸一 (1941.8) 国民学校校長皇民錬成の消極道. 教育科学社. <http://iss.ndl.go.jp/books/R100000039-I001737751-00> (2013.9.23閲覧)
- 中山文雄 (1991.2) 岩手県における精神遅滞教育の史的研究 (1). 岩手大学教育学部研究年報, 50 (2), 83-102.
- 岡典子・中村満紀男 (2014) 大正時代中期までの中国地方初等教育界における劣等児問題の認識と対処. 障害科学研究, 38, 印刷中.
- 大分県教育百年史編集事務局 (1976) 大分県教育百年史第1巻通史編 (1). 大分県教育委員会.
- 大久保利謙編 (1975) 明治文化資料叢書 第八巻 教育編. 風間書房.
- 乙竹岩造 (1912.4) 普通教育の拡充. 帝国教育, 357.6-10.
- 乙竹岩造 (1913.4.5) 特殊教育問題 (1) (2). 日本学校衛生, 1 (1), 18-22; 1 (2), 31-34.
- 齋藤謙平 (1933) 岡山県教育五大綱領要解. 岡山県公立小学校特定研究学校施設概観. 巻頭 (頁なし). 岡山県教育会.
- 阪中倉一 (1928.7-8) 特殊教育に就て. 紀伊教育, 300, 26-30; 301.26-30.
- 佐藤藤雄 (1972) 明治時代における岩手県の劣等児教育－菊地辰三郎「劣等児教育の概要」を中心として－. 精神薄弱問題史研究紀要, 10, 21-28.
- 清水寛・迫ゆかり (1989) 大正自由教育と障害児教育. 埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学), 38 (2), 39-59.
- 城野龜吉 (1923.1-2) 特殊教育に就いて. 学校教育, 115, 103-112; 116, 75-84.
- 高橋克三 (1938.6) 帝教総会の種々相. 秋田教育, 226.24-25.
- 高野聡子 (2013) 川田貞治郎の「教育学的治療学」の体系化とその教育的・保護的性格に関する研究. 大空社.
- 田中生 (1908.11) 特殊教育に就て. 教材研究, 6 (11), 203-204.
- 谷本富 (1926) 最新教育学大全. 同文館.
- 太郎良信 (2009) 1920年代における小学校教員会の全国組織化について. 文教大学教育学部紀要, 43, 59-70.
- 帝国教育 (1922.9) 第2回全国師範学校附属小学校主事会概況. 482, 96-100.

- 帝国教育 (1929.8) 全国教育大会概況.564, 1-45.
- 帝国教育 (1931.11) 新潟県教育大会. 591, 57.
- 帝国教育 (1933.6) 非常時教育方針を決議せる第20回全国連合教育会. 627, 54-70.
- 帝国教育 (1935.7) 長崎県教育会総会. 677, 63-64.
- 帝国教育 (1936.7) 昭和十一年度帝国教育会通常総会記録. 693, 87-95.
- 帝国教育 (1937.6) 昭和十二年度本会通常総会記録. 704, 100-105.
- 帝国教育 (1939.7) 昭和十四年度帝国教育会通常総会記録. 729, 87-89.
- 帝国教育 (1939.7) 第20回九州沖縄八県連合教育会. 729, 95-96.
- 帝国教育 (1940.7) 昭和十五年度帝国教育会通常総会記録. 741, 77-88.
- 帝国教育 (1941.7) 昭和十六年度帝国教育会通常総会記録. 753, 67-102.
- 帝国教育 (1942.6) 昭和十七年度帝国教育会通常総会日程及提出議題. 764, 43.
- 帝国教育会 (1907.3) 訓盲教誨調査部設置. 帝国教育, 317, 7.
- 帝国教育会(1908.10)第2回全国小学校教員会議議事録. 帝国教育会.
- 帝国教育会 (1921.1) 全国師範学校附属小学校主事会決議録.愛媛教育, 404, 28-31.
- 帝国教育会 (1933.2) 学制改革案-調査報告.帝国教育会.
- 帝都教育 (1928.9) 学校系統改正案に関する調査会.282,46-49.
- 帝都教育 (1928.11) 学校系統改正案に関する調査会.284, 65-69.
- 帝都教育 (1933.11) 第29回関東連合教育会. 356,33-39.
- 帝都教育 (1934.2) 第35回東京府連合教育会総会.359, 37-58.
- 帝都教育 (1937.2) 第38回東京府連合教育会.395,41-75.
- 帝都教育 (1937.12) 第39回東京府連合教育会.405,14-50.
- 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.
- 土屋清一 (1926) 総合的新教育大意. 女子教育研究会.
- 土屋忠雄 (1943.6) 日本諸学振興委員会教育学会に参加して.帝国教育, 776, 14-17.
- 内田菊次 (1918.6) 第7回全国小学校教員会概況. 高知教育, 431, 36-41.
- 上原貞雄 (1997) 日本教育令案に見るマレーの学監考案日本教育法のかかわり－両案における規定内容の比較検討を通して－. 教育行政研究, 18, 38-53.
- 上野又十 (1889.9) 啞童教育の実験.熊本教育月報,10,20-21.
- 宇野九八郎 (1890.8) 全国教育者大集会ニ臨ム. 大分県公立教育会雑誌, 68, 17-25.
- 山口県教育 (1933.1) 文部省主催全国小学校長会議概況. 390, 78-84.
- 山口県教育 (1937.4) 昭和十一年度山口県教育会事業報告. 441, 141-143.
- 山口県立盲学校 (1985) 創立80年史. 山口県立盲学校.
- 安平照市・矢野千束 (1918.7) 帝国教育会主催第7回全国小学校教員会議情況報告書. 愛媛教育, 374, 54-59.

(2013年11月18日受稿, 2013年12月3日受理)