

論文

「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり

— 戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに —

西脇啓太

アブストラクト：本稿における課題は、①戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを明らかにすること、②この広がりを歴史的観点から考察すること、にある。本稿は、文書資料を用いてこの広がりを明らかにした。そして、この広がりを次のように考察した。⑦「精神薄弱者」に向けた職業準備教育は、〈生産能力を求める近代社会から分離されてきた人の、近代社会への合流〉を目指す働きかけである。⑧この働きかけが、戦後から1950年代にかけての東京都における、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級において広がった。本稿における考察は、〈なぜ、近代社会への合流を目指す働きかけと位置づけられる職業準備教育が選択されたのか〉という問いを提起する。この問いは、「インクルーシブ教育」をめぐる議論に接続する問いとして提起される。

はじめに

本稿における課題は、①戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを明らかにすること、②この広がりを歴史的観点から考察すること、にある¹。

課題を設定した理由を2点に分けて述べてゆ

く。

まず、〈「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における教育実態を明らかにするため、戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都に着目する理由〉を述べてゆく。「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織である「特殊学級」と「養護学校」は、学校教育法（1947年に公布・施行）の「第6章特殊教育」によって法的根拠を与えられた。そして、「精神薄弱者」に向けた特殊教育（「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における特殊教育を含む）を具体化する構築が始まった。この構築を先導したのは、東京都での教育実践であった。日本各地の〈「精神薄弱者」に向けた特殊教育〉に影響を与えてきた教育モデル（職業準備教育モデルを含む）が、1940年代後半以

1 本稿は、「精神薄弱者」等の歴史的表記を用いる。本稿が着目する時期（戦後から1950年代にかけて）には、「精神薄弱者」「特殊教育」「特殊学級」「養護学校」等、2019年現在では用いられない語句を用いながらの教育政策や教育実践が行われた。そのような歴史的事実を踏まえ、本稿は、あえて歴史的表記を用いた記述を選択している。

降、東京都にある教育組織で構築されてきたのである(大井 1983a)(宮本 1954)(山本 1983)。そこで、本稿は、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における教育実態を明らかにするために、戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都に着目する。

次に、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを歴史的観点から考察する理由を述べてゆく。『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編(小学部・中学部)』(文部科学省 2018)における「知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本」を示す記述には、「職業教育を重視し、将来の職業生活に必要な基礎的な知識や技能、態度及び人間性等が育つよう指導する」との言がある(文部科学省 2018:27)。つまり、「知的障害者」に向けた公教育には、「職業教育を重視」する観点が入り込んでいる。教育実践を追求する側は、次の問いに対峙させられる。「職業教育を重視」する観点の入り込んだ教育が「知的障害者」に向けた教育において正当化される根拠は何か。この問いに説明を与えるには、特殊教育の構築され始める時期において職業生活に向けた教育がどのように構築されたのか・なぜ構築されたのか、を知る必要がある。そこで、本稿は、「どのように構築されたか」を、職業準備教育の広がり注目して記述する。ここでいう「広がり」は、職業準備教育を選択する学級数の広がりを意味する。そして、本稿は、この〈職業準備教育の広がり〉を歴史的観点から考察する。この考察は、戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目から明らかにされていく〈「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の

広がり〉、という「小さな」データに対する、「戦後から1950年代にかけて」以前・以後に視野を広げた「大きな」文脈からの照射である。この照射により、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを、近代社会との関係から捉えていく。

本稿で用いる「職業準備教育」という言葉について述べておく。本稿は、「教育対象者の将来職業生活のためという主目的のもとに展開される特殊教育」という意味を与えた上で「職業準備教育」という言葉を用いる。この意味での「職業準備教育」における「職業準備」は、「精神薄弱者」に向けた特殊教育の文脈で用いられる「作業」という言葉を包摂する。「作業」の意味範囲はどのようであるか。『特殊教育用語辞典』(大川原ほか 1969)をもとに、「作業」の意味範囲を探る(同辞典は、管見の限り、特殊教育という文脈から各種用語を日本語で解説する辞典として、初めての辞典である)。「作業」の意味範囲は、同辞典における「作業学習」の項目(大川原ほか 1969:111)に詳しい。この項目によると、「作業学習」は、「生活単元学習とともに精薄教育における中心的な指導形態である」。また、この項目によると、「この学習活動のねらいは、単的にいって、指示に従い、仲間と協力して喜んで根気よく仕事をするといった職業人として望ましい性格を形成することにおかれて」おり、「この指導形態は一口に言って作業や実習を中心とした学習である」。つまり、「精薄教育」の文脈で用いられる「作業学習」における「作業」は、教育対象者の将来職業生活のために必要とされる「作業や実習」である。本稿は、「作業」という言葉の、以上にみたような意味範囲を踏まえ、「職業準備」という言

業を用いる。具体的には、本稿は、「職業準備」を、「精神薄弱者」に向けた特殊教育の文脈で用いられる「作業」を包摂する言葉として用いる。以上より、本稿において、「職業準備教育」という言葉には、「教育対象者の将来職業生活のためという主目的のもとに展開される特殊教育」という意味が与えられている。

先行研究は、「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織における職業準備教育のあらわれを、どのように記述するのであろうか。

第1に、先行研究は、このあらわれを、中学校特殊学級に着目して記述する。迫(1985)は、「戦後精神薄弱教育における『作業教育』の変遷」(迫1985:282)を論考するなか、「昭和20年代の精神薄弱教育において『作業』は、有効な教育方法として支持された」(迫1985:283)とする。そして、「『作業』は現実度を高めるための手段としてとくに中学生段階において非常に多くとり入れられ、教育課程のなかに大きな位置を占めるようになった」(迫1985:283)とする。名古屋(1996)は、生活中心教育に着目した「知的障害教育方法史」(書名)を著述する。著述のなかで、「3 職業教育の展開」(名古屋1996:70)と題する、戦後から1950年代にかけての時期を想定した記述を行う。記述は、青島中学校や荒川区立第1中学校の実践を取り上げながらの「職業教育の展開」である。八幡(2001)は、「職業教育にみられる『自立』観の変遷」(八幡2001:115)を述べる。そして、「とりわけ知的障害児教育においては新制中学校発足に伴い、実践レベルにおいて職業教育が志向された」(八幡2001:118)とする。このように、先行研究は、「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織における職業準備教育のあらわれを、中学

校特殊学級に着目して記述する。

第2に、先行研究は、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育のあらわれを、次のようなありようで記述する。望月(1979)は、「戦後精神薄弱教育方法史」(書名)を論じるなかで、「第4章 職業教育の方法」(望月1979:371-452)を取り上げる。この「第4章 職業教育の方法」は、小学校特殊学級にも言及する(望月1979:400-401, 421-426)。具体的には、「結城市の小学校・中学校は、職業教育を中心として小・中一貫した教育体系をつくりあげた」(望月1979:400)と言及する。また、「小学校の作業教育」(望月1979:421)に対する、江淵忠輝氏のもつ考え方に言及する(望月1979:421-426)。しかし、これらの言及を引き受けた考察を行っているとは言い難い。一宮(1983)は、「終戦以降[中略]およそ昭和30年前半期まで」を対象期に設定し、「徳島県の小学校特殊学級における精神薄弱教育課程の一端を考察」する(一宮1983:1)。この一宮(1983)は、職業準備教育のあらわれにも触れつつも(一宮1983:2)、考察の主軸を「精神薄弱教育課程」(一宮1983:1)に置く。富岡(2001)の著述は、「昭和20年代は東京の知的障害教育の創設期であった」とした上で、「その教育実践の中から重要と思われる『事象』を中心にその概要を述べた」史実整理である(富岡2001:3,5)。「昭和20年代」「東京都」「知的障害教育」に焦点を当てるこの整理は、本稿に対しても示唆をもつ。この富岡(2001)の「第7章 知的障害児の社会自立と職業教育」(富岡2001:167-199)は、職業準備教育を取り上げる。取り上げるなかで、小学校特殊学級事例にも言及する。具体的には、神龍小学校特殊学

級に言及する（富岡 2001：186-187）。しかし、この言及は、出所資料を明記する手続きの不足を抱えながらの言及になっている。以上のようなありようで、先行研究は、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育のあらわれを記述する。

先行研究動向を踏まえると、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり注目する研究蓄積は限定的である。そこで、本稿は、広がり注目する。この注目に基づいた考察を行う。

本稿は、「精神薄弱者」に向けた特殊教育に関する文書資料を活用する。戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における教育実態を明らかにするには、当該期において発行されていた文書資料を活用する方法が有効である。そこで、本稿は、当該期における、統計資料・アンケート資料・教育実践記録資料、などの文書資料を活用する。本稿では、当該期におけるこれら文書資料に記載される量的・質的データの活用を通して見えてくる教育のありようが記述される。

1 社会調査にみる、職業準備教育の広がり

本節（「1」）では、戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを、『特殊学級 精神薄弱児童生徒 調査』（東京都教育庁指導部 1954）を手掛かりに示す。

戦後、「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織として、「特殊学級」と「養護学校」が構築されてゆく。学校教育法は「第6章 特殊教

育」（第71条から第76条）を規定した。この「第6章 特殊教育」は、「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織を「特殊学級」「養護学校」とした。「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織は、「特殊学級」「養護学校」という名称において、戦後に構築されていった²。そして、「特殊学級」「養護学校」によって担われる、「精神薄弱者」に向けた特殊教育は、「これから開拓して行くところのもの」（東京都教育庁調査部 1951：はしがき）などと表現された。

戦後から1950年代にかけて、東京都における、「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級の数が増加していく。「東京都公立学校に於る精神薄弱児教育の現況を把握し、問題点を探る」目的をもつ調査（1951年）は、「終戦時には、東京都の公立学校内の精神薄弱児の学級は完全に消滅し去っていた」とする（東京都教育庁調査部

2 菅田ほか（1986）は、全国に先駆けて特殊学級計画設置を試みた大阪府の事例を分析した。分析によると、昭和20年代の特殊学級は、学業不振児、長期欠席児、戦災孤児、浮浪児等の混在状況にあった（菅田ほか 1986：204）。また、渡辺（1997）は、「困難な状況下において正確な調査」の難しい状況を認めつつも、昭和20年代前半あたりにおいて、「知的障害児の特殊学級〔中略〕は、混合学級であったり促進学級的であったりした」と考察する（渡辺 1997：85）。これらの先行研究は、特殊学級が「精神薄弱者」のためだけに形成されていたわけではない状況を示す。しかし、戦後混乱期、浮浪児の中には「精神薄弱児」が少なくなかった、との実証的見解（日本精神薄弱者愛護協会 1984：69）がある。また、戦後の混乱状況において「学業不振者」とされた者の中には「精神薄弱」の伴う者も当然存在した、と考えられる。以上の先行研究や事情を踏まえ、本稿は「『精神薄弱者』を受け入れる特殊学級」との表現を用いて議論を進める。

1951：19)。終戦時の「消滅」の中、1947年に学校教育法が制定された。制定によって、「小学校、中学校及び高等学校に」、**「精神薄弱者」**を受け入れる「特殊学級を置くことができる」ようになった（学校教育法第75条）。**「精神薄弱者」**を受け入れる特殊学級の数は、どのように推移したのだろうか。表1・表2は、戦後から1950年代にかけての、東京都における〈**「精神薄弱者」**を受け入れる特殊教育組織〉（公立）の数の推移を示す。**「精神薄弱者」**を受け入れる特殊学級の数は、表1・表2の示すように増加していった。なお、『特殊教育資料』（文部省初等中等教育局特殊教育課、各年）によると、戦後日本において、〈**「精神薄弱者」**を受け入れる特殊学級）をもつ高等学校（国立・公立・私立）の存在は確認されていない。

「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級数の増加のなか、その学級で特殊教育を与えられる対象者を選定する基準として、知能指数が採用される。表3は、「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ都内公立校7校における対象者選定基準（1951年当時）を示す。表3によると、中小岩小学校を除く全ての小学校が「知能指数による選定基準」を設けている。各校における選定基準となる知能指数は、50-80（大和田小）、50-80（関原小）、50-80（神龍小）、60-80（黒門小）、75以下（元加賀小）、であった。表3をみる限り、当時、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級に加入できる者は、概ね50-80という知能範囲の者であった。なお、第2節（「2」）で触れる品川区立中延小学校も、1953年当時、「知能指数90-60位の間」（文部省

ほか1953：13）を選定基準にしていた^{3,4}。

文部省も、対象者を選定する基準に知能指数を採用する認識を示している。1953年6月、文部省は、「教育上特別な取扱を要する児童生徒の判別基準」を文部事務次官名で関係機関に到達した。この基準は、「精神薄弱者〔中略〕をその程度により、白痴・痴愚・魯鈍の3者に分け」（文部省1953：14-15）ている。「3者」を分ける「程度」を決める尺度は知能指数であった。文部省（1953）は、①「白痴」の意味範囲に「25ないし20以下」を、②「痴愚」の意味範囲に「20ないし25から50の程度」を、③「魯鈍」の意味範囲に「50から75の程度」を入れた（文部省1953：15）。また、文部省（1953）は、「境界線児」の意味範囲に「75から85の程度」を入れた（文部省1953：15）。そして〈軽度の痴愚〉〈魯鈍〉〈境界線児〉を、養護学校・特殊学級での特殊教育を受けるに「望ましい」類型とした

-
- 3 具体的には、①「知能指数90-60位の間」、②「極端な性格異状（ママ）者でないもの」、③「著しい身体虚弱者・障害者でないもの」、の3点が「選定基準」として示されている（文部省ほか1953：13）。
- 4 1953年当時、品川区立中延小学校には「応募者が非常に多」かった（文部省ほか1953：15）。青島中学校の『学校概覧』（1950年）には、「入学希望生徒数は数十倍に達している」との記載がある（東京都立青島中学校1950：ページ不記載）。青島中学校の『概要』（1954年）によると、「第一次選考を終って3月に志願する」者が「約100名」であり、「入学許可」を得る者が「約30名」であった（東京都立青島中学校1954：3）。これらの記載は、特殊学級入学倍率の状況を示している。この状況は、〈入級選定を通過しなかった人々の生活パターンがどのように形成されたか〉という問いを生む。

表1 戦後から1954年までの、東京都における〈「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織〉(公立)の数の推移

	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954
①「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級の数	0	1	1	—	—	—	9	—	19	29
②「精神薄弱者」を受け入れる中学校特殊学級の数	0	0	0	—	—	—	1	—	7	14
③「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ小学校の数	0	1	1	—	—	—	6	—	11	25
④「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ中学校の数	0	0	0	—	—	—	1	—	2	5
⑤「精神薄弱者」を受け入れる養護学校の数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

注1：確認できなかった箇所を「—」と表記した。

注2：東京都教育庁調査部（1951）によると、1943年から1950年にかけては、東京都における〈「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織〉の数を確認する調査が行われていない（東京都教育庁調査部1951：18）。しかし、東京都教育庁調査部（1951）によると、「終戦時には、東京都の公立学校内の精神薄弱児の学級は完全に消滅し去っていた」（東京都教育庁調査部1951：19）。そこで、1945年の①②③④⑤を「0」とした。また、東京都教育庁調査部（1951）は、①「大和田小学校（渋谷区）の補助学級が昭和21年3月に〔中略〕復旧した」とし、②その後の2年間、この学級が「東京都内に於る唯一の精神薄弱児学級であった」とする（東京都教育庁調査部1951：19）。そこで、1946年の①⑤を「1」に、②④を「0」にし、1947年の①③を「1」に、②④を「0」にした。

注3：東京都教育庁調査部（1951）によると、神龍小学校は、3学級を有している（東京都教育庁調査部1951：30）。このうち1学級は、「6年及中学生」（東京都教育庁調査部1951：31）を在籍させている。本稿は、この1学級を、1951年の①②のうち①に算入している。

注4：東京都教育委員会（1953）によると、神龍小学校は、3学級を有している（東京都教育委員会1953：ページ不記載）。具体的には、「中学1」「小学2」である（東京都教育委員会1953：ページ不記載）。本稿は、この3学級を、1953年の①②のうち①に算入している。

注5：文部省初等中等教育局特殊教育室（1954）によると、神龍小学校は、3学級を有している（文部省初等中等教育局特殊教育室1954：13）。このうち1学級は中学生向けの学級かもしれない。本稿は、この3学級を、1954年の①②のうち①に算入している。

注6：1947年に文部省教育研修所内に設置された実験学級は、都に移管（「都立青島中学校」となる）された1950年以降から数に入っている。東京都における公立養護学校の創設は、都立青島養護学校の創設（1957年）に端を発する。

出所：1951年の数は、東京都教育庁調査部（1951：30-31）より。1953年の数は、東京都教育委員会（1953：ページ不記載）より（この他、東京都教育委員会（1953：ページ不記載）によると、「済美学園」の学級数は「中学1」「小学2」である）。1954年の数は、文部省初等中等教育局特殊教育室（1954：13-14）より（この他、文部省初等中等教育局特殊教育室（1954：14）によると、「済美教育研究所」の「学級数」は「4」であり、「あおば学園（小）」の「学級数」は「1」である）。

表2 1955年から1960年までの、東京都における〈「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織〉(公立)の数の推移

	1955	1956	1957	1958	1959	1960
①「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級の数	—	—	—	—	—	159
②「精神薄弱者」を受け入れる中学校特殊学級の数	—	—	—	—	—	113
③「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ小学校の数	—	—	—	—	69	89
④「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ中学校の数	—	—	—	—	33	53
⑤「精神薄弱者」を受け入れる養護学校の数	0	0	1	1	1	1

注1：確認できなかった箇所を「—」と表記した。

注2：東京都教育委員会編（1959）によると、「あおば学園」と「済美研究所」は、「小、中併設校」である（東京都教育委員会編1959：19）。本稿は、この2組織を、1959年の③④のうち③に算入した。

出所：1959年の数は、東京都教育委員会編（1959：17-20）より。1960年の数は、文部省特殊教育主任官室ほか監修（1961：24-28, 116-119, 165）より。

表3 「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ都内公立校7校における対象者選定基準（1951年当時）

	知能指数による選定基準		居住地による選定基準		「異常」の有無による選定基準	
	○		○			
大和田小	○	50-80	○	区内居住者 (渋谷区)	不明	
関原小	○	50-80	○	学区内居住者	不明	
神龍小	○	50-80	○	区内居住者 (千代田区)	○	性格異常でない者
黒門小	○	60-80	○	徒歩でまたは 交通機関で、 10分以内の者	○	性格異常でない者、身体的に虚弱又は欠陥のない者
元加賀小	○	75以下	○	学区内居住者	不明	
中小岩小	不明		○	学区内居住者	不明	
青島中	○	50-75	○	都内居住者	○	重症の身体障害者でない者、精神病の進行中の者でない者、極度の性格異常の者でない者

注1：東京都教育庁調査部（1951）によると、表3に示された選定基準の他に、各校独自の選定基準も存在する（東京都教育庁調査部1951：29）。

出所：東京都教育庁調査部（1951：27-30）より作成。

（文部省1953：15-16）。つまり、文部省は、「養護学校」と「特殊学級」に〈知能指数50程度から85程度までの人を対象とする組織〉という意味範囲を設定した。この設定を〈知能指数50程度未満の人を特殊教育対象から外す線引き〉とも解せよう。

知能指数等を根拠に選定された、〈「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級〉入級者に向けた特殊教育として、学校によっては職業準備教育が選択される。選択の様子を表4が示す。表4は、『特殊学級 精神薄弱児童生徒 調査』（東京都教育庁指導部1954）をもとに、筆者により作成された。ここで、この『特殊学級 精神薄弱児童生徒 調査』（東京都教育庁指導部1954）に触れておく。指導部は、まず、「各区市の教育委員会」「各地方事務所」に調査を行った（東京都教育庁指導部1954：1）。この調査をもとに、指導部は、都内における「特殊学級設置学校」を確認した（東京都教育庁指導部1954：1）。結果、「昭和28年9月現在」、都内

公立学校の25校が、「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもっており、その学級の合計数は33であった（東京都教育庁指導部1954：6-7）。次いで、指導部は、この25校に調査を行った（東京都教育庁指導部1954：1）。調査書には「10 経営の方針」という項目がある（東京都教育庁指導部1954：5）。この項目は、回答校に対して、「おもなものを2、3を記入すること」と指示する（東京都教育庁指導部1954：5）。この項目の回答欄には、「1」「2」「3」という番号が打たれている（東京都教育庁指導部1954：5）。回答者は、それぞれの番号以降の自由記述スペースに書き込む（東京都教育庁指導部1954：5）。この回答をまとめた表が、表4である。表4は、「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ都内公立学校25校における、当該学級の経営方針（1953年当時）を示している。この経営方針をみていくと、「作業をてっていすると共に基礎学力をおろそかにしない」（第三寺島小）、「作業をてっていすると共に基

表4 「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ都内公立学校25校における、当該学級の経営方針（1953年当時）

学校	場所	当該学級の経営方針
神龍小	千代田区	①よき環境をあたえる。②劣等感から解放させ、健康明朗な児童に成長させる。③各自の能力に応じた幸福な独立生活を営みうる能力を養う。
黒門小	台東区	①生活指導（基礎学習）。②感覚陶冶。③健康教育。
金龍小	台東区	①児童相互の親ほくと共同生活になれさす（当分）。②基本的な生活習慣、及び、その基礎的学習の態度を身につけさせたい（当分）。
外手小	墨田区	①教育の機会均等の立場から、その能力に応じ、個人差に適した教育を行う。②うまく適応するように環境を構成してやり、個々の人格を＝重し明朗なびのびした児童に育てる。③将来各自の能力に応じた幸福な生活が営め、善良な公民としての責任を果せるよう教育する。
第二寺島小	墨田区	①日常生活の自主性をとおして教育する。
第三寺島小	墨田区	①対人調整。②生活指導。③作業をてっぺいすると共に基礎学力をおろそかにしない。
緑小	墨田区	①対人調整。②生活指導。③作業をてっぺいすると共に基礎学力をおろそかにしない。
深川第四中	江東区	なんとかくえる人間にしてやる。
元加賀小	江東区	よく働く、明朗で正直な子供にする。
中延小	品川区	①一般児童との連けいをよくする。②普通人と共同して仕事のできるように技術的な職業を身につけさせる。③医学とタイアップして、科学的な治療を加味して効果をあげる。
碑小	目黒区	①幸福な社会関係を結び得る能力を養う。②日常普通の生活に必要な知識、技能の最少限度を習得させる。③健康を保つための知識と習慣を身につけさせる。
大和田小	渋谷区	①生活訓練（躰）を重視し、可能なかぎり学力を伸ばす。②消費的な存在からの脱却、特に生産活動への準備。③学級は楽園であると同時に、毎日ほきびしい甘やかさない学習の場である。
西原小	渋谷区	①できる子にしようと思わずに、よい子にしようと考えよう（教科学習指導より生活指導を）。②どの子もよくみ、どの子からもよくきき、どの子についてもよく考えよう（一人一人の個性を生かす）。③健康教育を重視（先ず健康）。④子供のお父さんお母さんと緊密な連絡（学級PTAの拡充）。
第七中	中野区	①自主自立精神の涵養。②職業指導。③感覚訓練。④皆に愛されるように。
桃園小	中野区	①朗らか。②けんかする位元気。③泣かない。
済美研究所 （大宮小、大宮中）	杉並区	①小中の一貫した精薄教育の運営。②地域社会を生かした職業指導。③特殊学級をブロックごとにつくる。
滝野川第六小	北区	①生活態度の確立。②作業的訓練。③感覚訓練。
板橋第二小	板橋区	①社会に迷惑をかけず社会のために喜んで仕事をし、社会の人々に愛される人間にする。②身辺の処理が自分でできるようにする。③日常生活に必要な言語能力、基礎的算数・国語能力を身につける。
関原小	足立区	①生活中心によって、児童の個性を伸ばし、社会性を陶冶する。②基礎的能力の向上と情操的な感覚を陶冶する。③健康的心身の発達を目的として、個別指導をする。
第七中	足立区	①身心共に明るい丈夫な健康体をつくる。②社会環境に適応するよう、円満な協調性を養わせる。③勤労の精神を養い、将来自立できるよう、職業的指導を行う。
柴又小	葛飾区	①指導方針としては、日常生活に必要な知識、技能、態度を養う。健康な習慣を養う。②経営方針としては、漸次、学区域を拡大して、区内の遅滞児を収容対象とするようにしていく。
中小岩小	江戸川区	①明るく誰からも愛される人間、喜んで働ける人間をつくる。②将来、何らかの職について働けるように努力する。③精神遅滞の原因を追究し、少しでも能力が高まるよう努力する。
第二小	八王子市	不明。
第三中	八王子市	①生活指導。②職業指導。③作業を通じた学習。

注1：読み取れない文字を「＝」と表記した。

注2：緑小（墨田区）の経営方針は第三寺島小（墨田区）の経営方針と「同一」である（東京都教育庁指導部1954：16）。

出所：東京都教育庁指導部（1954）より作成。

礎学力をおろそかにしない」(緑小),「よく働く, 明朗で正直な子供にする」(元加賀小),「普通人と共同して仕事のできるように技術的な職業を身につけさせる」(中延小),「消費的な存在からの脱却, 特に生産活動への準備」(大和田小),「地域社会を生かした職業指導」(大宮小),「作業的訓練」(滝野川第六小),「社会に迷惑をかけず社会のために喜んで仕事をし, 社会の人々に愛される人間にする」(板橋第二小),「①明るく誰からも愛される人間, 喜んで働ける人間をつくる」②「将来, 何らかの職について働けるように努力する」(中小岩小), 等の表現がみられる。これらの表現は, 「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における特殊教育として職業準備教育が選択された実態を示している。職業準備教育は, 表4に示されるように, 「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級をもつ都内公立各校において選択される, という広がりを見せた。

以上, 本節(「1」)では, 戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに, 「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを, 『特殊学級 精神薄弱児童生徒 調査』(東京都教育庁指導部 1954)を手掛かりに示した。戦後から1950年代にかけて, 東京都における, 「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級の数が増加していく。「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級数の増加のなか, その学級で特殊教育を与えられる対象者を選定する基準として, 知能指数が採用される。そして, 知能指数等を根拠に選定された, 「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級)入級者に向けた特殊教育として, 学校によっては職業準備教育が選択され

る。職業準備教育は, 表4に示されるように各校に選択される, という広がりをみせた。

2 事例にみる, 職業準備教育の広がり

本節(「2」)では, 戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに, 「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを, 事例に即して示す。

1949年は, 「精薄児教育の復興上の最も輝かしい年」(東京都教育庁調査部 1951: 20)と形容される。東京都では, 「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級がいくつも設立される。4月に関原小学校(足立区)と柴又小学校(葛飾区)が, 9月に中小岩小学校(江戸川区)が, 11月に元加賀小学校(江東区)と神龍小学校(千代田区)が, 「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級を新設した(東京都教育庁調査部 1951: 20)。

今取り上げた神龍小学校における特殊学級は, 職業準備教育を行った。神龍小学校のもつ認識によると, 「知能の遅れた児童に対する教育[中略][には,]殊に職業の指導に重点をおく必要がある」(神龍小学校 1950: 24)だった。神龍小学校は, 「特殊教育は, [中略]職業教育へ帰着すべきものではないであろうか」(神龍小学校 1950: 24)との見解のもと, 教育課程や教育方法を構築した。「職業教育」の根拠は何であったのだろうか。神龍小学校(1950)は, 「教科の指導」に関して, 「多くの時間と努力とをかけてやっても, その効果は余り上らず, それ等の時間や努力を, 職業教育や社会性の陶冶の方へふり向けた方がより効果的であろう」との見解を示している(神龍小学校 1950: 16-17)。つまり, 神龍小学校は, 「職業教育」の根拠の

ひとつを、「教科の指導」の「効果」の低さにみていた。「職業教育」の内容はどのようなものであったか。木野（1971）の言によると、神龍小学校は、1949年から1952年期、「作業〔造花製作・ミシン縫工・編物が例示〕を小学生より指導していた」（木野 1971：150-151）。

神龍小学校は、特殊教育における模範的役割を担った。模範的役割を担っていた様子は、1954年当時における学校長であった白倉文伴氏による「本校に於ても、殆んど毎日全国各地からの参観者を迎えている」（白倉 1954：1）との言や、1954年当時における前学校長であった宮本盛助氏による「北は北海道から南は九州鹿児島迄殆ど全国から集まり、多い日は30数名、少ない日でも56名〔5名から6名〕を降らない盛況でその応接に忙殺された」（宮本 1954：3）との回顧言にあらわれている。「精神薄弱児の教育」には、「未知の世界が非常に多」かった（目黒区立碑小学校特殊学級 1953：ページ不記載）。そのような状況において、神龍小学校における特殊教育は、他の特殊教育組織における教育に対して模範的役割を担った。神龍小学校における職業準備教育は、職業準備教育に着手する選択を他の特殊教育組織に促す模範的教育であった。

中延小学校における、「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級（1951年開設）に着目してみよう。「昭和27年度 全国特殊学級研究協議会 実演授業資料」（文部省ほか 1953）は、都内3校（千代田区立神龍小学校、品川区立中延小学校、江東区立深川第4中学校）における特殊学級での教育実践を取り上げる。この資料によると、中延小学校における特殊学級は、「指導内容」に「生活指導」「教科指導」「職業指導」の3点を設け

ており、この「職業指導」の具体的説明を「将来職業につく時の為に職業人としての基礎的な全般的な躰をする。」としている（文部省ほか 1953：12-13）。このような、中延小学校における特殊学級での教育実践は、全国特殊学級研究協議会において「デモンストレーションを行う」（東京都品川区立中延小学校 1958：3）教育実践であった。以上より、「精神薄弱者」に向けた特殊教育に職業準備教育が選択された事実は、中延小学校での特殊教育をめぐる事例によっても裏付けられる。

「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりや、墨田区における事例に即して以下にみていく。

「墨田区特殊学級概要」（墨田区特殊教育振興大会 1958）に着目してみよう。1958年当時、墨田区における、「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級をもつ学校は8校であった。具体的には、「緑小学校」「外手小学校」「第2寺島小学校」「第3寺島小学校」「堅川中学校」「本所中学校」「吾嬬第1中学校」「寺島中学校」である（墨田区特殊教育振興大会 1958：4）。同概要によると、これらの学校における共通の「指導方針」には、次のような内容がある。「学力中心の考えをやめ、生活能力、社会的経済的自立を得さしめるようにする」（墨田区特殊教育振興大会 1958：9）。「生活指導を中心として将来職業人として自立出来るよう劣等感の除去〔、〕対人関係の調整、体力の増進に重点をおく」（墨田区特殊教育振興大会 1958：9）。また、同概要によると、これらの学校における共通の「指導計画」には、次の内容がある。「評価の基準は知能的なものでなく、作業及び態度に中心をおいている」（墨田区特殊教育振興大会 1958：

10)。加えて、同概要は、①「指導の領域としては職場生活に於ける適応性に重点を置く、つまりそれぞれの能力、特性を考えながら働く態度を作っていくということに教育の中心を置くべきである」（墨田区特殊教育振興大会 1958：15）、②「働く態度、習慣を学校教育の枠の中で養うために、生活訓練あるいは実習というものが中核となり、所謂勉強はその補助手段ということで更に徹底した職業教育を行う」（墨田区特殊教育振興大会 1958：15）、といった見解も示している。同概要は、「経済的自立」「職業人」「職場生活に於ける適応性」「働く態度、習慣」等を前景化させ、「所謂勉強」を後景化させている。同概要は、〈墨田区における、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級での特殊教育において職業準備教育が選択された事実〉を示している。

「墨田区特殊学級概要」（墨田区特殊教育振興大会 1958）で示された4小学校（緑小学校・外手小学校・第2寺島小学校・第3寺島小学校）の特殊学級における特殊教育に焦点を当てた記述が、大南（1971）によって行われている。大南は、1952年から1954年にかけてのこの4小学校における、「精神薄弱者」を受け入れる特殊学級での教育状況を述べる。大南によると、「職業人としての自立ということから職業的基礎訓練や精神的、身体的な健康指導が要求されてくる」点が、「4校共通の指導方針」のひとつであった（大南 1971：222）。

墨田区での、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを、「仕事の歌」が象徴している。「墨田区特殊教育振興大会」（墨田区教育委員会ほか主催 1958）という資料には、「プログラム」（表面）

とともに「仕事の歌」（裏面）が掲載されている⁵。この歌を以下に引用する。

1

仕事だ仕事だ はたらけはたらけ
はたらくものはすこやかだ
さあさあはたらけ
とんとんとんとんとんとんとん

2

仕事だ仕事だ はたらけはたらけ
はたらくものはしあわせだ
さあさあはたらけ
さっさっさっさっさっさっさっ

3

仕事だ仕事だ はたらけはたらけ
はたらくものはほがらかだ
さあさあはたらけ
すっすっすっすっすっすっすっ

この歌は〈「仕事」をもち「はたらくもの」には「すこやか」「しあわせ」「ほがらか」な暮らしが訪れる〉と主張する。この歌が、特殊教育振興を図る大会における資料に掲載されている。この掲載には、墨田区における、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級での特殊教育において職業準備教育を選択する構えが示されている。

以上、本節（「2」）では、戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都

5 なお、この「仕事の歌」とほぼ同内容の「仕事の歌」が、東京都立青鳥養護学校（1959：3）にも掲載されている。

への着目をもとに、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを、事例に即して示した。特殊教育における模範的役割を担った神龍小学校における特殊学級は、職業準備教育を行った。「精神薄弱者」に向けた特殊教育に職業準備教育が選択された事実は、中延小学校での特殊教育をめぐる事例によっても裏付けられた。「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり、墨田区における事例によっても示された。

3 職業準備教育の広がりに対する考察

本節（「3」）は、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを歴史的観点から考察する。具体的には、戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目から明らかにされてきた〈「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり〉、という「小さな」データを、「戦後から1950年代にかけて」以前・以後に視野を広げた「大きな」文脈から照射する。この照射は、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がりを近代社会との関係から捉えていくために行われる。

歴史的観点から考察する際、〈「精神薄弱者」概念と「健常者」概念との分離〉に着目する。この着目は、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり近代社会との関係を具体的に記述するための方法として採用される。

19世紀日本は、近代社会に要される能力という観点から、「精神薄弱者」概念を形成していっ

た。19世紀において、日本は、封建社会から近代社会への変化を経験する。明治新政府は、欧米による植民地化政策にさらされる状況にあった。この状況の中、近代国家の整備が進行した。国を富ませる政策・兵力を強める政策が採用された。これらの政策は、人間に生産能力や知的能力を求める。つまり、19世紀日本は、身分を後景化させ、能力を前景化させていった。能力を前景化させる傾向は、「かわりもの」「白痴」「精神薄弱」等の概念を形成する作用に関与した。これらの言葉を付与される人は、〈近代社会構築に貢献する能力をもたない存在〉とされていった。そして、これらの言葉を付与される人への対応が、社会問題として認識されていく。この認識に押し出された事実として、①1882年の「波士敦教育雑誌鈔一精神薄弱ナル児童ノ教育ヲ論ズ」（ダビス氏述（関藤成緒訳）『教育雑誌』167）の発表、②1897年からの、石井亮一氏による「白痴」教育への着手⁶、等を捉えられる。

20世紀日本は、「精神薄弱者」概念を、「健常者」概念との分離を踏まえながら、構築し、運用していく。

20世紀に入った日本は、資本主義を急速に発

6 この着手の後、日本では、「知的障害児施設（学校）」（津曲 2012：38）が設立されてゆく。具体的には、白川学園（1909年設立）、東京高等師範学校附属特別学級（1909年設立）、桃花塾（1916年設立）、久美愛園（1918年設立）、藤倉学園（1919年設立）、筑峯学園（1923年設立）、三田谷治療教育院（1927年設立）、八幡学園（1928年設立）、小金井治療教育所（1930年設立）、六方学園（1931年設立）、カルナ学園（1933年設立）、八事少年寮（1937年設立）、大阪市立思斉学校（1940年設立）、などである（津曲 2012：38-39）。

展させ、近代科学による観点から、「精神薄弱者」概念を構築していく。精神医学・心理学・教育学などの近代科学による観点から、「精神薄弱者」概念は、〈内容〉と〈「健常者」などの「非・精神薄弱者」概念との分離境界〉を与えられていく。心理学による観点からの概念構築に着目してみよう。日本は、心理学者ビネーによって作成された知能検査法（1905年版，1908年版，1911年版）を導入している（大井1983b：180）。「知能」を尺度とするこの検査法は、「精神薄弱の判別」（大井1983b：180）に用いられる手段であった。茂木ほか（1992）によると、「心理学」は、「わが国において [中略] 1920年代中期頃から『精神薄弱』の分類・定義の作業に着手し始め」た（茂木ほか1992：59）。また、「多少ともこの分野 [心理学分野] でわが国独自の『精神薄弱』概念が提起され、議論が深まるのは1930年代後半においてである」（茂木ほか1992：59-60）だった。この「戦前の『精神薄弱』の心理学的な概念規定において、一貫して主流であったのは知能検査・知能指数による分類・定義であった」（茂木ほか1992：60）⁷。以上のように、知能による判別に焦点を当てる心理学による観点から、「精神薄弱者」概念は、〈内容〉と〈「健常者」などの「非・精神薄弱者」概念との分離境界〉を与えられていった。また、「精神薄弱者」概念は、優生学による影響も受けた。「精神薄弱者」は、19世紀来

の優生学思想の影響により、「健常者」と同じ社会で暮らせない存在、未来において生まれるべきでない存在、との位置づけも付与されていった。このような付与により、「精神薄弱者」概念は、〈「健常者」から分離し保護収容すべき存在〉として構築されていった。

戦後になると、日本は、「健常者」概念との分離を踏まえながら構築してきた「精神薄弱者」概念を運用していく。「精神薄弱者」に焦点を当てた「処遇」制度が設けられ運用されていく過程は、主に戦後である。1947年公布・施行の学校教育法や1960年公布・施行の精神薄弱者福祉法によって、公的根拠をもった「処遇」が「精神薄弱者」に対して行われるようになる。学校教育法による「処遇」をみてみよう。学校教育法は、第6章において、「精神薄弱者」に焦点を当てた「処遇」制度を具体化した。「精神薄弱者」に向けた特殊な教育が公的教育に位置づけられたのである。この位置づけに影響を与えた存在として、米国特殊教育が挙げられる。学校教育法第6章「特殊教育」は、「精神薄弱者」を受け入れる特殊教育組織として「養護学校」「特殊学級」を規定するなど、公教育を具体化した。こうして、「精神薄弱者」に向けた公教育は、「健常者」に向けた公教育との分離を前提に、設けられ、運用されていく。そして、「精神薄弱者」に向けた特殊教育は、「精神薄弱者の基本的人権にかかわる問題としてとらえられて」（津曲1968：315）いく。また、「精神薄弱者」に向けた特殊な教育は、三木安正ら戦後特殊教育構築に大きく関与した理論家によって正当化されていった。以上にみてきたように、戦後になると、日本は、「健常者」概念との分離を踏まえながら構築してきた「精神薄弱者」概念を

7 この「知能指数による『精神薄弱』の分類・定義 [中略] はそのまま戦後に継承されてい」（茂木ほか1992：60）く。そして、「戦後においては医学的概念とともに心理学的規定が『精神薄弱』概念の一方の主流を形成した」（茂木ほか1992：60）。

運用していったのである。

〈20世紀において、「健常者」概念との分離を踏まえながら構築・運用してきた「精神薄弱者」概念〉を、2019年現在における日本は、保ち続けている。2019年現在、特別支援教育をめぐる運動・研究・実践・政策などを展望する際に、「インクルーシブ教育」という言葉を用いる議論が展開される。「インクルーシブ教育」は、分離してきた存在に対する包摂を含意する。特別支援教育の今後を展望する際に包摂が焦点化される事実は、分離の根深い存在を裏付けている。「分離」の根深い存在があるから、「包摂」が焦点化されるのである。「インクルーシブ教育」という言葉を用いた、「包摂」を目指す議論の活況は、「分離」が保たれている事実を示している。

以上にみた歴史的概観から、本稿における結果である〈「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり〉をどのように考察できるであろうか。職業準備教育は、教育対象者のもつ生産能力を鍛える働きかけである。「精神薄弱者」に向けた職業準備教育は、〈生産能力を求める近代社会から分離されてきた人の、近代社会への合流〉を目指す働きかけである。この働きかけが、戦後から1950年代にかけての東京都における、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級において広がった。以上のような考察が可能となる。

おわりに

本稿における課題は、①戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都への着目をもとに、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり

を明らかにすること、②この広がりを歴史的観点から考察すること、にあった。文書資料調査の結果として明らかになった〈戦後から1950年代にかけての「特殊教育」構築期における東京都での、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級における職業準備教育の広がり〉を、本稿は、歴史的観点から次のように考察した。⑦「精神薄弱者」に向けた職業準備教育は、〈生産能力を求める近代社会から分離されてきた人の、近代社会への合流〉を目指す働きかけである。④この働きかけが、戦後から1950年代にかけての東京都における、「精神薄弱者」を受け入れる小学校特殊学級において広がった。

以上にみた考察は、〈なぜ、近代社会への合流を目指す働きかけと位置づけられる職業準備教育が選択されたのか〉という問いを提起する。「インクルーシブ教育」をめぐる議論においては、〈なぜ、分離教育が行われてきたのか〉が問われなければならない。〈なぜ、分離教育が行われてきたのか〉という問いは、〈分離された教育において、どのような理由で、どのような教育が選択されたのか〉という問いを派生させる。したがって、〈なぜ、近代社会への合流を目指す働きかけと位置づけられる職業準備教育が選択されたのか〉という問いは、「インクルーシブ教育」をめぐる議論に接続する問いとして提起されるのである。

〈なぜ、近代社会への合流を目指す働きかけと位置づけられる職業準備教育が選択されたのか〉という問いに対峙するためには、「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人を受け入れる学校や施設に存在する資料に対する分析が必要である。これらの資料は、職業準備教育が選択された現場における事実を示しうる。

「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人を受け入れる学校や施設に存在する資料に対する分析は、次の意義も有する。第1に、「精神薄弱者」という、近代社会から分離されてきた人の生活（学校生活や施設生活）を切り口に、近代社会そのものの働きを記述する意義である。近代社会の進行とともに概念を付与されてきた「精神薄弱者」は〈近代社会とは何かを問い続ける存在〉である。「精神薄弱者」を受け入れる組織における資料も〈近代社会とは何かを問い続ける存在〉である。第2に、「精神薄弱教育の社会的位置づけを明らかに」（津曲1968：315）するプロジェクトに貢献する意義である。「精神薄弱教育の社会的位置づけを明らかに」するためには、「精神薄弱教育」の実態を明らかにしなければならない。実態を明らかにするためには、教育現場に存在する資料に対する分析が必要である。第3に、印象にもとづく通説的認識を修正する意義である。「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人を受け入れる学校や施設に存在する資料に対する分析は、従来の社会科学から後回しにされてきた。後回しによって、これらの学校や施設の実態は、印象によって語られやすい。これらの学校や施設の実態に対しては、印象にもとづく通説的認識が形成されてきた。通説的認識が印象にもとづく場合、通説的認識から生み出される政策方針・実践方針も印象に基づくものとなる。「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人を受け入れる学校や施設に存在する資料（生活者個々に向けた「処遇」を記録する資料など）に対する分析は、印象にもとづく通説

的認識を見直していくはずである⁸。

「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人を受け入れる学校や施設に存在する資料は、分析を待機する状況に至っている。従来の社会科学は、「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人によって送られる学校生活や施設生活に焦点を当ててこなかった。「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人を受け入れる学校や施設に存在する資料は、二次的扱いを受けてきた。しかし、これらの資料を発掘・集約・目録化する作業が、「精神薄弱問題史研究会」（1964年発足）や「精神薄弱者施設史研究会」（1973年発足）等による尽力を介し、徐々に進められてきた（学校・施設アーカイブズ研究会2015：46, 53）。筆者の知る範囲では、2000年以降も、①旭出学園における『三木安正記念文庫一次資料・目録』（2011年）の作成、②滝乃川学園資料のデジタルデータ化、等の作業成果が生まれてきている。そのような成果により、「精神薄弱者」という、近代社会から分離された人を受け入れる学校や施設に存在する

8 鈴木（2014）は、「精神障害者」症例誌に焦点を当てた研究に着手する。鈴木（2014）は、「試行的な段階の議論も含められている」（鈴木2014：128）としつつも、「精神病院の症例誌を用いた歴史研究が可能であることを示す」（鈴木2014：95-96）べく、王子脳病院における症例誌を分析する。鈴木（2014）の理解によると、従来、例えば、「入退院のパターン」（鈴木2014：96）に関する「不正確なイメージが検証されないうまま、そのイメージにもとづいて精神医療の特徴が議論されてきた」（鈴木2014：96）。鈴木（2014）による症例誌分析は、「不正確なイメージ」を「検証」する。この分析は、〈精神障害者〉病院生活実態史に対する、印象にもとづく通説的認識を見直してゆく素材に位置づけられる。

資料は、異時点間や異組織間を対象とする比較分析等を可能にする段階に達してきている。これらの資料を分析し、「精神薄弱者」を受け入れる組織の側から問いに対峙する研究が、学術的フロンティアを形成している。

〔投稿受理日2019.6.14／掲載決定日2019.7.11〕

引用文献

- 一宮俊一（1983）「徳島県における精神薄弱特殊学級教育課程の考察Ⅰ—戦後の小学校の場合」『徳島大学芸紀要（教育）』32。
- 大井清吉（1983a）「杉田裕」精神薄弱問題史研究会『人物でつづる精神薄弱教育史 第4版』日本文化科学社。
- 大井清吉（1983b）「組織化への胎動—日本編Ⅱ」精神薄弱問題史研究会『人物でつづる精神薄弱教育史 第4版』日本文化科学社、180-183。
- 大川原潔・中川秀夫・加藤安雄・松原隆三・北原一敏・村田茂編（1969）『特殊教育用語辞典』第一法規出版。
- 大南英明（1971）「1. 特殊学級の設置前後—昭和27年～29年」東京精神薄弱教育史研究会編著『東京の精神薄弱教育—戦後のあゆみ』表現研究所、221-223。
- 学校・施設アーカイブズ研究会編著（2015）『学校・施設アーカイブズ入門』大空社。
- 木野孝雄（1971）「千代田区—開設の初期を中心に」東京精神薄弱教育史研究会編著『東京の精神薄弱教育—戦後のあゆみ』表現研究所。
- 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』川島書店。
- 白倉文件（1954）「まえがき」木野孝雄編『特殊学級報告書 No.3』神龍小学校。
- 神龍小学校（1950）『特殊学級報告書 No.1』。
- 菅田洋一郎・木村賢一（1986）「大阪府戦後障害児教育小史（Ⅰ）—昭和20年代における大阪府精神薄弱児教育の動向」『京都教育大学教育実践研究年報』第2号。
- 鈴木晃仁（2014）「第3章 脳病院と精神障害の歴史—昭和戦前期の精神病院における患者デモグラフィと治療の構造」山下麻衣編著『歴史のなかの障害者』法政大学出版局。
- 墨田区教育委員会ほか主催（1958）「墨田区特殊教育振興大会」。
- 墨田区特殊教育振興大会（1958）「墨田区特殊学級概要」。
- 津曲裕次（1968）「変せん」特殊教育事典編集委員会編『特殊教育事典』第一法規出版、313-315。
- 津曲裕次（2012）「福祉文化領域における『施設史研究法』の形成と課題」『純心人文研究』18。
- 東京都教育委員会（1953）「東京都における精神薄弱児の福祉対策資料」。
- 東京都教育委員会編（1959）『精神薄弱児指導の手引』東京都教育委員会。
- 東京都教育庁指導部（1954）『特殊学級 精神薄弱児童生徒調査』。
- 東京都教育庁調査部（1951）「東京都内特殊児童生徒の調査 東京都内精神薄弱児教育の調査」東京都特殊教育研究会『特殊教育研究会紀要』1。
- 東京都品川区立中延小学校（1958）『特殊学級報告書 No.4』。
- 東京都立青島中学校（1950）『学校概覧』。
- 東京都立青島中学校（1954）『概要』。
- 東京都立青島養護学校（1959）『職業実習』全日本特殊教育研究連盟。
- 富岡達夫（2001）『東京の知的障害児教育概説—戦後創設期編』大揚社。
- 名古屋恒彦（1996）『知的障害教育方法史—生活中心教育 戦後50年』小出進監修、大揚社。
- 日本精神薄弱者愛護協会編（1984）『日本愛護50年の歩み』日本精神薄弱者愛護協会。
- 宮本盛助（1954）「思い出」木野孝雄編『特殊学級報告書 No.3』神龍小学校。
- 目黒区立碑小学校特殊学級（1953）『特殊学級 報告書』。
- 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。
- 望月勝久（1979）『戦後精神薄弱教育方法史』黎明書房。
- 文部科学省（2018）『特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編（小学部・中学部）』。
- 文部省（1953）『特殊児童判別基準とその解説』光風出版。
- 文部省初等中等教育局特殊教育課（各年）『特殊教育資料』。

- 文部省初等中等教育局特殊教育室（1954）『昭和29年度 全国特殊学級設置学校一覧』。
- 文部省・東京都教育委員会主催（1953）「昭和27年度 全国特殊学級研究協議会 実演授業資料」。
- 文部省特殊教育主任官室ほか監修（1961）『心身障害者学校・施設一覧』。
- 山本善（1983）「城戸幡太郎」精神薄弱問題史研究会『人物でつづる精神薄弱教育史 第4版』日本文化科学社。
- 八幡ゆかり（2001）「障害者への教育と福祉の処遇史 研究一その3. 職業教育にみられる『自立』観の変遷」『鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）』16。
- 渡辺健治（1997）「特殊学級教育」日本精神薄弱者福祉連盟編『発達障害白書 戦後50年史』日本文化科学社。