

論文

精神薄弱者に対する職業準備教育の歴史的研究に向けて

西脇 啓太

早稲田大学大学院社会科学研究所

アブストラクト：本稿の課題は、〈本稿当該期（1950年代後半から1960年代前半）の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉に対する考察を進める議論の提出にある。文書資料調査の結果は、次の2点であった。①戦後から1950年代前半の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での教育には職業準備教育があらわれた。②あらわれた職業準備教育は、本稿当該期の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉で、校外実習（精神薄弱者を受け入れる中学校特殊学級において積極的に実践された）という教育実態を特徴としながら、存続した。以上の結果を踏まえ、本稿は、〈政策的誘導〉〈教育を受ける側からの要求〉の観点から背景考察を進めた。また、〈教育提供側による内在的欲求〉に背景を求め、という仮説を提出した。この提出は、精神薄弱者に対する職業準備教育の歴史的研究に向けられている。

Toward a Historical Study of Vocational Education for People with Mental Retardation

Keita NISHIWAKI

Graduate School of Social Sciences, Waseda University

Abstract: The purpose of this paper is to discuss the background of vocational education in special classes that accepted people with mental retardation in Tokyo in the late 1950s and early 1960s. The survey of documents revealed the following. First, in Tokyo after World War II until the early 1950s, vocational education was conducted in the special classes that accepted people with mental retardation. Second, in Tokyo in the late 1950s and early 1960s, vocational education continued in special classes that accepted people with mental retardation, characterized by *kougai jissyyuu*. In accordance with these results, the background was considered from the viewpoints of (1) policy guidance and (2) requirements from the side receiving education. Based on this consideration, the background sought the education providers' intrinsic desires. The above discussion is directed to a historical study of vocational education for people with mental retardation.

はじめに

本稿の課題は、〈1950年代後半から1960年代前半の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉に対する考察を進める議論の提出にある。本稿は、精神薄弱者に対する職業準備教育の歴史的研究に向けた準備論文である。

課題設定の理由を2つに分けて述べる。

まず、〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉に着目する理由を述べてゆく。精神薄弱者に対する、職業生活に向けた処遇の構築は、戦後日本で強まりをみせる。大岡・菅野(2009)によると、1980—1987年は「知的障害者雇用基盤拡大期」であり、1987—1997年は「知的・精神障害者雇用制度展開期」であった。2005年に制定された障害者自立支援法では、障害者就労支援に対する抜本的改革が目指されている。精神薄弱者に対する、職業生活に向けた処遇の構築は、戦後、福祉・労働・教育等の政策領域・実践領域で進められてきたのである。実践現場は、次の問いに対峙させられる。精神薄弱者(知的障害者)に対する処遇において職業生活に向けた処遇を構築する、という考え方はどこからくるのか。この問いに説明を与えるには、構築の根本的な背景を探る歴史的研究が有効である。そこで、本稿は、〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉に着目する。

次に、1950年代後半から1960年代前半の東京都に着目する理由を述べてゆく。日本各地の〈精神薄弱者に対する特殊教育〉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)は、1940年代後半以降、東京都における教育組織で構築されてきた(大井 1983b)(宮本 1954)(山本 1983)。職業準備教育の背景を探るには、構築され始めた時期における教育状況のみならず、その後の時期における教育状況も確認する観点がある。しかし、本稿のような小論における、「その後の時期」を網羅する叙述は不可能である。限定的な時期に焦点が絞られるべきである。第2節(「2」)でみるように、1950年代後半から1960年代前半という時期は、精神薄弱者を受け入れる特殊学級(都内公立)の数が急増する時期である。そこで、本稿はこの時期の東京都への着目から考察を進める。

ここで、表記に関して付記する。本稿は、①「精神薄弱者」等の歴史的表記を用いる⁽¹⁾⁽²⁾⁽³⁾。②原則

- (1) 本稿において着目される、「戦後から1950年代前半」や「1950年代後半から1960年代前半」には、2019年現在では用いられない表記(例えば、「精神薄弱者」「特殊教育」「特殊学級」「養護学校」等)を用いながらの教育政策や教育実践が議論されていた。そのような歴史的事実を理由に、本稿は、これらの歴史的表記を使用する。すなわち、本稿における歴史的表記の使用は、差別的表記を是とする意図に理由をもつ使用ではない。
- (2) 「精神薄弱者」という表記は、2019年現在では「知的障害者」という表記に変更されている。この変更は、〈精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律〉(1999年施行)等を契機に達成された。本稿は、「精神薄弱者」の延長線上に「知的障害者」を位置付けている。たしかに、言語哲学による観点からすると、表記における差異は、概念における差異を含意する。しかし、〈精神薄弱の用語の整理のための関係法律の一部を改正する法律〉(1999年施行)等を契機に達成された、「知的障害者」への表記変更は、概念を変えようというより、「文字的」な問題(「精神薄弱」という文字のもつ「差別や偏見を引き起こす危険性」)を除去する意図に基づいていた(菅野 2004: 123)。そこで、本稿は、「精神薄弱者」の延長線上に「知的障害者」を位置付けている。
- (3) 「特殊教育」「特殊学級」「養護学校」という表記は、2019年現在では「特別支援教育」「特別支援学級」「特別

的に西暦表記を用いる。③本稿で主に着目される「1950年代後半から1960年代前半」を「本稿当該期」と表記する。

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。この意味付与は、「職業準備教育」という言葉に、本稿当該期の〈精神薄弱者に対する特殊教育〉において使用頻度の高かった次の2つの言葉を包摂させることを目的としている。第1に、「職業教育」である。『特殊教育用語辞典』（大川原ほか1969）⁽⁴⁾の「職業教育」項目における解説によると、「職業教育とは、将来つこうとする職業分野を選択した者に対して、その特定職業につくために必要な知識・技能・態度を学習させる教育」である。「職業教育」は、「将来」における「職業」生活という主目的のために「必要」となる事柄を「学習させる教育」である。第2に、「作業学習」である。同辞典の「作業学習」項目における解説によると、「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いって作業や実習を中心とした学習である」。「作業学習」は、将来における「職業人」としての生活という主たる「ねらい」から導かれる「作業や実習を中心とした学習」である。本稿は、ここに似たような「職業教育」「作業学習」という言葉の存在状況を手がかりに、「職業準備教育」という言葉を用いる。すなわち、本稿は、「職業教育」「作業学習」を包摂する言葉として「職業準備教育」を用いる。以上より、本稿における「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、〈戦後日本において、精神薄弱者に対する職業準備教育が行われてきた主な背景〉を、米国特殊教育の流入にみる。渡邊（2002）によると、学校教育法制定（1947年）等を経て、「米国の影響を強く受けた生活カリキュラム、経験カリキュラムによる教育実践が普及し始めた」（p.6）。望月（1979）は、このような教育情勢において、「精神薄弱教育も、[中略] CIE（米国民間教育情報局）の示唆によって芽ぶいた」とし、「戦後の精神薄弱教育」を「外的な刺激によった」教育とみなす（p.11, p.25）。この「外的な刺激」を具体的に記述すべく、張・米田（2006）は、「終戦から1963年3月の学習指導要領の公示に至るまでに実施された主な講習会・研究集会 [IFEL特殊教育講座等] における知的障害教育内容・方法に関する議論の展開を明らかに」（p.190）している。また、米国特殊教育の流入は、E. H. マーテンスらによる特殊教育論の流入でもあった。鴨志田・荒川（2003）は、「二者 [C. P. イングラムと E. H. マーテンス] の教育論がどの程度紹介され、我が国の『精神薄弱』

支援学校」という表記に変更されている。この変更は、改正学校教育法（2007年施行）等を契機に達成された。たしかに、表記は変更された。しかし、〈知的障害者に対する別枠教育を構築する〉という前提が崩れたわけではない。そこで、本稿は、「特殊教育」「特殊学級」「養護学校」の延長線上に「特別支援教育」「特別支援学級」「特別支援学校」を位置付けている。

(4) 当辞典は、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。

教育に貢献したのかを調べ」(p.230) ている。小出(1979)は、「日本の教育界に横溢した米国経験主義教育の影響」を指摘し、「昭和27年に出版された訳書、マーテンス著『おくれた子供のカリキュラム』は、当時、斯界に大きな影響をもった」とする(p.8)。名古屋(1996)によると、この「マーテンス [中略] らの著作等がさかんに紹介され」、「CIEによる実地の指導とあいまって、当時のみならず、その後の知的障害教育に、長期にわたって大きな影響を及ぼした」(p.45)。以上の先行研究は、〈戦後日本において精神薄弱者に対する職業準備教育が行われてきた主な背景を米国特殊教育流入にみる研究〉と位置付けられよう。

しかし、先行研究による背景説明には検討の必要性が生じている。精神薄弱者に対する特殊教育が職業準備教育に引き付けられる傾向は、戦後70年以上が経過した今日においても尚ある種の〈固さ〉を伴い継続しているようにみえる。職業準備教育の戦後存続の可能性を踏まえると、この教育を米国特殊教育流入だけで説明できる保障はない。米国特殊教育流入による説明だけでは、職業準備教育の歴史的存続の条件を捉えきれない。米国特殊教育流入による説明は、確かに、戦後初期や本稿当該期における職業準備教育をある程度説明できるかもしれない。しかし、〈なぜ、戦後日本において、職業準備教育が、精神薄弱者に対する特殊教育の中で比重を占めつつ今日まで継続してきたのか〉という問いの成立の際、この問いを説明し切れぬ。米国特殊教育流入による説明に対しては、職業準備教育の戦後史動向を追いながらの検討が必要である。職業準備教育が行われてきた背景の考察を、先行研究では稀薄であった戦後史観点から進める研究が必要である。本稿は、その研究の契機的素材である。

本稿は、精神薄弱者に対する特殊教育に関する文書資料を活用する。職業準備教育が行われてきた背景の考察には、継続的に発行されてきた文書資料を活用する方法が有効である。そこで、本稿は、継続的に発行されてきた、『特殊教育資料』等の統計資料、『精薄教育』『都特研』等の定期発行誌、などの文書資料を活用する。本稿では、これら文書資料に記載されてきた量的・質的データが活用される。また、本稿は、教育事例を示す際など、必要に応じて、教育現場資料を活用する。

本稿で着目される定期発行誌について述べておく。本稿は、『精薄教育』『都特研』に着目する。そこで、これらの定期発行誌を出してきた組織について記しておく。①まず、日本精薄教育研究会である。当組織は、「関東ブロック特殊教育研究連盟」を初期の名称とし、「今から13年前、東京ならびに、この近県の特殊学級担任の有志たちが、日々の実践を高めるためと、情報交換・特殊教育の研究等を目的とし研究会を持ったのが始まりである」(日本精薄教育研究会 1972:2)とされ、おそらく1950年代後半に設立された。その後、当組織は、1961年3月に「関東ブロック精薄教育研究会」へ、1964年5月に「日本精薄教育研究会」へ名称変更した。1961年における当組織会則の第2条によると、当組織の目的は、「現場の実践を中心に精薄教育の本質を追求」することにある。そのような目的のもと、当組織は、『精薄教育』定期発行や講習会開催等を通じ、実践研究に重点を置きつつ活動を続けた。②次に、東京都特殊教育研究会である。当組織は、1950年11月15日、国立教育研究所にて創設された(小野 1966)。1951年における当組織規約の第2条によると、当組織は、「特殊教育に関

する研究並びに実践の進展を図ることを目的とする」。また、同規約の第5条によると、「本会は、東京都内の小・中学校・関係機関・団体及び本会の趣旨に賛成して入会を希望する個人で組織」される。創設以来、当組織は、『都特研』定期発行や関係団体との連携等を通し、東京都における特殊教育研究・実践を構築すべく活動してきた。以上にみたような設立経緯や活動内容をもつ日本精薄教育研究会・東京都特殊教育研究会によって定期的に発行されてきた機関誌は、精神薄弱者に対する職業準備教育の存続や実態を調べる素材になる。そこで、本稿は、これらの定期発行誌に着目する。

1 精神薄弱者に対する職業準備教育のあらわれ（戦後から1950年代前半）

本節（「1」）では、戦後から1950年代前半の東京都における、精神薄弱者を受け入れる特殊教育組織としての特殊学級での教育をみていく。本節は、本稿課題における考察に必要な範囲で、戦後から1950年代前半に焦点を当てる。

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。戦後、教育基本法・学校教育法・児童憲章等を根拠にした〈障害者に対する特殊教育〉が議論されるようになる。1953年当時、文部省初等中等教育局特殊教育室長であった辻村泰男氏は、「全国的にたかまりつつある特殊教育振興の機運」（辻村 1953：2）を感じている。精神薄弱者に対する特殊教育に関する議論も、「一種の興論」（前田 1953：1）となった。就学率の低い精神薄弱者にいかに教育の機会を保障するかが議論されるようになった。精神薄弱者に対する特殊教育は、「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）と表現された。そのような時代状況の中で、学校教育法第6章に規定された「特殊学級」「養護学校」という名称において、精神薄弱者を受け入れる特殊教育組織が構築されてゆく（ただし、「養護学校」の登場は1957年になる）。

ここで、通説（戦後初期の特殊学級には〈精神薄弱者〉だけでなく〈学業不振者〉等も在籍していた、とみる説）に触れる。例えば、菅田ほか（1986）は、「大阪府下の精神薄弱児教育の動向を〔中略〕分析」（p.189）した。分析によると、昭和20年代初期の特殊学級には、「各種の事情を抱えた子どもたち〔学業不振児、長期欠席児、戦災孤児、浮浪児など〕が混在していた」（p.204）。また、渡辺（1997）は、戦後初期を「困難な状況下にあって正確な調査」の難しい時代と位置づけつつ、「知的障害児の特殊学級にしても初期のものは、混合学級であったり促進学級のであったりした」との主張を試みている（p.85）。しかし、①戦後混乱期において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）が存在する。また、②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。①や②を踏まえると、特殊学級は精神薄弱者として切り取られ得る者も受け入れていた、とみなすのが自然である。そこで、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。

戦後から1950年代前半、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 1951：19）。1947年には学校教育法が制定される。この法律は、小学校、中学校、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、とした（第75条）。この特殊学級の数、どのように推移したのであろうか。表1には、戦後から1950年代前半までの、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）の数の推移が示されている。精神薄弱者を受け入れる特殊学級の数、戦後、表1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）。

1949年の東京都では、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）と神竜小学校（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）。新設の続いたこの1949年度は、「精薄児教育の復興上の最も輝かしい」（東京都教育庁調査部 1951：20）年度ともいわれる（ただし、調査に基づく正確な全体数は算出されていないようである）。

今取り上げた神竜小学校の特殊学級は、職業準備教育を行った。神竜小学校は、1949—1952年期、「特殊教育は結局はこの職業教育へ帰着すべき」との認識のもと、「作業〔造花製作・ミシン縫工・編

表1 戦後から1950年代前半までの、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特殊学級の数。 小学校・中学校合算。	0	1	1	—	—	—	10	—	26	43
②精神薄弱者を受け入れる特殊学級をもつ学校の数。 小学校・中学校合算。	0	1	1	—	—	—	7	—	13	30
③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①②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①②を「1」とみなし、1947年の①②を「1」とみなした。

注3：1947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。なお、東京都における、精神薄弱者を受け入れる養護学校（公立）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）。

物が例示]を小学生より指導していた」(木野 1971:150-151)。神竜小学校における特殊教育は、「よりよい職業人(家庭をふくめての)としての態度、習慣の形成」(木野 1954:31)のために構築された。そして、神竜小学校は、他校の特殊教育実践に対す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年当時の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)との言にあらわれている。

ここで、「戦後の精神薄弱児教育の開拓者として果たした役割は大きい」(藤島 1983:225)とされる青鳥組織に着目する(「青鳥組織」は、2019年現在の都立青鳥特別支援学校に変容してきた組織を意味する)。米田(2009)によると、「戦後の精神薄弱教育の実践研究は、1947年に文部省教育研修所内に、東京都品川区立大崎中学校の分教場を実験学級として設置することから始められた」(p.148)。「文部省教育研修所所員であった三木安正らの努力で、研修所内に精神薄弱児を対象とする実験学級[中略]が設けられることにな」(大井 1983a:235)ったのである。この「実験学級」は、1950年に都に移管され、「都立青鳥中学校」となる。そして、1957年に「都立青鳥養護学校」、2007年に「都立青鳥特別支援学校」となる。

青鳥組織は、他校に見本や指導を要請される立場にあった。1950年に発行された『品川区立大崎中学校分教場特殊学級 概要』に示される「設立の趣旨」によると、「本学級は他校で設置して行く際の一つの見本を示す意図をもっている」(品川区立大崎中学校分教場特殊学級 1950:ページ不記載)。同概要によると、この学級には、諸学校(「高師、女子大、津田塾、第二師範、第三師範、実践、体育専門等」と同概要で例示されている)や地方各地から「多数の参観者」が来訪した。また、同概要によると、この学級は、「他府県」の特殊教育教員の「内地留学」先であった。すなわち、青鳥組織は、他校に対し、見本的立場や指導的立場を担った。青鳥組織は、「戦後日本の特殊教育のメッカ」(山本 1983:229)であった。

他校に見本や指導を要請される立場にあった青鳥組織は、戦後から1950年代前半、職業準備教育を構築していった。青鳥組織は、「バザー単元教育」「青鳥祭単元教育」等を通して、「学校工場方式」と形容される職業準備教育を構築していった(石毛 1979:10-19)。「学校工場方式」は、生産・生産品検査・原価計算・価格計算・陳列・販売・売上金計算・純利益金計算・決済・利益金使用等からなる生産活動の一連を、対人態度の訓練も兼ねて行う教育方式である。

他校に見本や指導を要請される立場にあった青鳥組織における「部」「班」の仕組みは、当時の職業準備教育の実態を知る手がかりになる。青鳥中学校時代の1954年当時、当組織は、「生活部」「校内実習部」「校外実習部」の3部制を導入していた(青鳥中学校 1954:4)。入学した生徒は、まず「生活部」(学校社会への適応力、基礎的な生活力などを高めるための部)に所属した(青鳥中学校 1954:4)。その後、生徒は、「実習」に特化した教育を受けた(小宮山ほか 1957:150)。「校内実習部」を具体的にみてみよう。「校内実習部」は、①主に男子向けの「実習部」と②「実習部女子」とに分化していた(小宮山ほか 1957:153-160)。①には「縄班」「木工班」「パルプ班」が、②には「あみもの班」「ミシン班」が、存在していた(小宮山ほか 1957:153-160)。

次の資料は、精神薄弱者を受け入れる特殊学級での教育に職業準備教育があらわれた事実を示している。資料は、「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）である。この資料は、東京都における3校（千代田区立神竜小学校、品川区立中延小学校、江東区立深川第4中学校）を代表事例にして、この3校における特殊学級での教育を取り上げている。神竜小学校については先に触れたのでここでは省略する。中延小学校と深川第4中学校の教育方針は、次の通りである。中延小学校は、「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、うち「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（pp.12-13）。また、深川第4中学校は、「学習活動の全体構造」の中心に「仕事」を位置付けている（p.22）。なお、この「深川第四中学校特殊学級は、東京の中学校特殊学級における知的障害児の職業教育のあり方におおきな影響を与えることとなった」（富岡 2001：187）。

戦後から1950年代前半の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での、職業準備教育のあらわれは、先行研究においても触れられている。富岡（2001）による研究は、「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（p.3, p.5）。この富岡（2001）における「第7章 知的障害児の社会自立と職業教育」は、昭和20年代東京都における職業準備教育の広がりを記している。また、迫（1985）は、「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」（p.283）と論考している。

以上、本節（「1」）では、戦後から1950年代前半の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での、職業準備教育のあらわれをみた。東京都教育庁調査部（1951）は、1950年前後を、精神薄弱者に対する特殊教育の「実験期」（p.20, p.21）と理解する。「実験期」において、研究・調査・記録等が蓄積され、教育カリキュラム・教育方法・組織経営等に関する構想が練られた。そのような中、増加する〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での教育には職業準備教育があらわれていった⁽⁵⁾。

2 精神薄弱者に対する職業準備教育の存続と実態（1950年代後半から1960年代前半）

本節（「2」）では、本稿当該期（1950年代後半から1960年代前半）の東京都における、精神薄弱者に対する職業準備教育の存続と実態をみていく。前節（「1」）では、戦後から1950年代前半の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での、職業準備教育のあらわれをみた。本節で着目する対象は、あらわれた職業準備教育のその後である。

(5) 本稿は、〈小学校特殊学級における特殊教育〉と〈中学校特殊学級における特殊教育〉における共通の構えに着目し、「職業準備教育」という言葉を使用している。この使用は、〈小学校特殊学級における職業準備教育〉と〈中学校特殊学級における職業準備教育〉における質的差異を否認するものではない。両者の質的差異を実証する作業は、本稿以外での課題となる。

2-1 精神薄弱者を受け入れる特殊教育組織（都内公立）の数の推移

本項（「2-1」）では、本稿当該期の、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）〉の数の推移をみていく。

1950年代後半期、東京都において、精神薄弱者の〈多く〉が措置（福祉・特殊教育）を受けていなかった。表2は、1959年当時の東京都における、「障害児」に対する措置（福祉・特殊教育）状況を示す。この表2は、①精神薄弱者における「措置を要する人員の数」が他の障害者におけるそれより多い状況、②精神薄弱者の「措置比率」が他の障害者のそれより低い状況、等を示している。

次の資料は、精神薄弱者に特殊教育の場を提供しようとする、教育現場における機運を示している。東京都教職員組合ほか（1958）は、①都内における「小中学校児童生徒」は約1,300,000人である、②その内、約26,000人（2%で算出）は「ちえの遅れた子」である、③その約26,000人の内、特殊学級に通う者は約2,000人である、④放置された「ちえの遅れた子」は「夜の女や犯罪者の手先に転落したりして、社会悪の大きな要素となってしまう」、等の認識のもと、特殊学級設置の必要性を訴えている（ページ不記載）。また、墨田区特殊教育振興大会（1958）は、①「墨田区の児童生徒」は約51,000人である、②その内、約2,550人（5%で算出）が精神薄弱者である、③その約2,550人の内、特殊学級に通う人は約100人である、等の認識のもと、特殊学級設置の法的強化を求めている（p.1）。

精神薄弱者に対する特殊教育に向けた、東京都のもつ政策的関心は、次のように示される。東京都は、「啓蒙期にあり、成長期にある特殊学級」（東京都教育委員会編 1959：25）等の認識のもと、特殊教育に政策的関心を寄せた。1965年当時東京都教育庁指導第二課長であった山地英太郎氏は、「特殊教育の振興という都の重点施策をうけて、教育庁指導部でも、いろいろな事業を行なってきました」とし、①盲、聾、精神薄弱、肢体不自由、病弱の「学校種別」における「教育課程編成要領」の作成およびその研修、②盲、聾、精神薄弱、肢体不自由、病弱ごとの「教育課程研究集会」や「心身障害児判別講習会」、③『特殊学級のしおり』の、「全」都内学校への配布（特殊教育の啓蒙、該当児入級指導の呼びかけ）、等の政策実施状況（1965年時点まで）を報告している（山地 1966：6）。このように、東京都は、教育課程検討や特殊学級啓蒙などを通じた特殊教育振興政策を図った。

ここにみたような、現場機運や政策的関心を伴いながら、東京都における〈精神薄弱者を受け入れ

表2 1959年当時の東京都における、「障害児」に対する措置（福祉・特殊教育）状況

	特殊学校 に在学す る者の数	特殊学級 に在学す る者の数	養護施設 に在園す る者の数	計 (措置を受け ている人員)	措置を要 する人員 の数	措置を受 けている 人員	措置を受 けていな い人員	措置比率 (%)
精神薄弱	101	2,679	607	3,387	42,185	3,387	39,106	8.0
視力障害	194	—	7	201	1,140	201	939	17.6
聴力障害	1,058	—	49	1,107	1,995	1,107	888	55.5
肢体不自由	221	—	90	311	2,708	311	2,397	11.5

出所：東京都教育庁調べ（掲載：東京都特殊教育研究会（1960a）p.39）。

表3 本稿当該期の、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	1961	1962	1963	1964
①精神薄弱者を受け入れる特殊学級の数。 小学校・中学校合算。	—	—	—	—	—	272	—	433	431	494
②精神薄弱者を受け入れる特殊学級をもつ学校の数。 小学校・中学校合算。	—	—	—	—	102	142	—	203	—	—
③精神薄弱者を受け入れる養護学校の数。	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1

注1：確認できなかった箇所を「—」と表記した。

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。1962年の数は、『東京都特殊学校・学級一覧』（東京都特殊教育研究会（各年）における1962年度版、p.119）より。1963年以降の数字は、文部省初等中等教育局特殊教育課（各年）、東京都特殊教育研究会（各年）より。

る特殊教育組織〉(公立)の数は、表3のように増加する。先の表1と合わせてこの表3をみると、①各々の市区町村にとって任意設置状態であった、精神薄弱者を受け入れる特殊学級の数が、戦後20年間で約500に至った、②精神薄弱者を受け入れる養護学校については、戦後20年間で1校が設置された、等の事実を確認できる。

2-2 職業準備教育の存続

本項（「2-2」）では、本稿当該期に増加をみせた〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉における職業準備教育の存続をみていく。

本稿当該期、精神薄弱者に対する特殊教育に6領域が入ってくる。東京都教育委員会編（1959）による「千差万別の姿」（p.26）との表現にあらわれているように、精神薄弱者に対する特殊教育の内容は健常者に対する教育の内容に比べて統一性に欠ける、と認識されていた。そのような中で6領域が示された。6領域は、文部省主催の特殊教育指導者養成講座（1959年8月）にて、精神薄弱者特殊教育課程の編成に向けて提案された教育領域である。具体的な領域は、①生活、②情操、③健康、④生産、⑤言語、⑥数量、である。山口薫氏（1959年当時の文部省初等中等教育局特殊教育課専門官）による理解では、6領域登場には次のような背景があった。例えば、国語・算数・理科等の教科（普通教育における教科）による教育が精神薄弱者には適さない、という考え方である（日本精薄教育研究会1966：16）。このような考え方を背景に登場した6領域は、精神薄弱者に対する特殊教育の具体的内容の目安を教育現場に示した。

1963年には、精神薄弱者に対する特殊教育に教科教育が入ってくる。1960年当時、文部省（1960）は、「精神薄弱児の教育が〔中略〕普通学級のような教育課程の基準もなければ、教科書などもないといった状態の中」（p.34）にある、との見解を示している。そうした「状態の中」、1963年、「養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編」が、文部事務次官通達として示された。この学

習指導要領には「目標・内容を教科で示す」（星野 1997：120）特色がある。この学習指導要領に伴い、教科書が発行される運びとなった。実際、1964年に算数と音楽の教科書が、1965年に国語の教科書が、発行された。学習指導要領によって、〈精神薄弱者に対する特殊教育〉に、〈健常者に対する教育〉における通念的教育（読み書き計算教育）が入っていった。

この学習指導要領に関して、東京都では次の通知が出された。通知は、「精神薄弱者を対象とする養護学校および特殊学級の教育課程届け出について（通知）」（38教指管発第61号）である。通知は、1963年3月15日、当時の東京都教育委員会教育長（小尾 庸雄氏）によって、区市教育委員会教育長、教育庁出張所長、都立盲・ろう・養護学校長宛に出された。通知によると、「精神薄弱者を対象とする養護学校及び特殊学級においては別添『養護学校小学部中学部学習指導要領・精神薄弱教育編』を基準とし、あるいは参考として教育課程を編成し、昭和38年4月1日より実施することになった」。「対象学校等」は、以下の3組織である。すなわち、①「養護学校（精神薄弱者を対象とする小学部、および中学部）」、②「特殊学級（精神薄弱者を対象として、小学校および中学校に設置された学級）」、③「重複障害児学級（精神薄弱と他の障害の重複しているものを対象とした学級）」、である。この通知等を介して、東京都の、精神薄弱者を受け入れる養護学校・特殊学級における教育に、教科教育が入っていった。

以上にみた、本稿当該期における、〈6領域〉や〈教科教育〉の、精神薄弱者に対する特殊教育への入り込みは、次の認識の生じる誘因になった。その認識は、精神薄弱者に対する特殊教育が「曲り角」「新しい段階」を迎えているとの認識である。例えば、「戦後の精薄教育の第二の曲り角」（東京都特殊教育研究会 1962：7）、「今年は、戦後精薄教育の曲り角に当る年になるような気がいたします」（関東ブロック精薄教育研究会 1962：2）、「わが国の精薄教育も今年あたりから新しい段階に入るように思われます」（清水 1962：46）等の認識が示されている。

精神薄弱者に対する特殊教育の「曲り角」「新しい段階」の中、職業準備教育は、次にみていくように議論され続ける。職業準備教育をめぐるには、様々な立場が存在した。例えば、①将来における社会適応という観点から職業準備教育を主たる教育に位置付ける方向に賛同する立場（東京都特殊教育研究会 1960b：63）、②職業準備教育のもつ意味や目的を新たに模索する立場（山田・清水 1966）、③職業準備教育に偏重してきた経験の相対化を含意する立場（全日本特殊教育研究連盟 1965：1）、④教科教育や生活教育とのバランスを考えて職業準備教育を導入すべきとの立場（斉藤義夫氏発言（日本精薄教育研究会 1967：13））、等である。立場の多様性の中、様々な観点から議論が行われた。例えば、定期発行誌『精薄教育』は、「作業学習」には、「現在、職業教育として、技能・態度に重点をかけ過ぎ、社会適応を強制するような傾向」があるとし、5論点を挙げる（日本精薄教育研究会 1965：18-20）。具体的には、「1. 特殊学級における小学校と中学校との作業学習の関連をどう考えていったらよいか」、「2. 作業学習と、他領域、教科との関連について」、「3. 作業学習を、治療教育・感覚訓練として取り上げる場合、どのような実践方法が考えられるか」、「4. いわゆる『学校工場』方式について」、「5. 作業学習の発展としての『校外実習』の諸問題について」、である。また、職業準備教育

は、次のような場でも、様々な観点から議論された。精神薄弱教育全国協議会（1965年12月7日—8日）の第5分科会は、「精神薄弱者の職業教育」をテーマに設定した。そして、「基本となる職業教育をどう位置づけるか」「職業教育を中心としていくことでよいのか」「教科としての系統と職業教育との関連」「教科中心の中に職業教育化した教材を取入れていく方法」等が、議論された（東京都特殊教育研究会研究調査部 1965：ページ不記載）。以上のようなありようで、職業準備教育は、議論され続けた。職業準備教育は、様々な観点から議論され続けるという意味における存続を達成した。

本項（「2-2」）をまとめる。本稿当該期、精神薄弱者に対する特殊教育に〈6領域〉〈教科教育〉が「入って」きた（精神薄弱者に対する特殊教育は「新しい段階」を迎えた）。しかし、職業準備教育は、「新しい段階」にある〈精神薄弱者に対する特殊教育〉から「出て」いかず、様々な観点から議論され続けた。職業準備教育は、様々な観点から議論され続けるという意味における存続を達成した。

2-3 職業準備教育の実態

本項（「2-3」）では、本稿当該期の〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での職業準備教育の実態に着目する。前項（「2-2」）で職業準備教育の存続をみた。本項は、存続した職業準備教育の実態をみていく。その際、〈校外実習〉という職業準備教育に着目する。校外実習は、「精神薄弱教育の実践の中でもっとも特色ある学習形態の一つ」（東京精神薄弱教育史研究会 1971：86）とされる。校外実習は、精神薄弱者を受け入れる特殊学級での職業準備教育の実態を具体的に探る素材になる。

広範囲にわたる産業を射程に入れた職業準備教育が行われる中⁽⁶⁾、校外実習と呼ばれる教育方法が、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で用いられた。東京精神薄弱教育史研究会（1971）によると、「校外実習」は、「精神薄弱教育が戦後再発足して間もなく中学校において行なわれ始め、今日まで続いている職業教育の一つの形態」である（p.86）。また、1960年当時、東京都特殊教育研究会（1960a）は、「中学校担任間の大きな問題として“校外実習”ということが大きくとりあげられている」（p.56）としている。

校外実習は、精神薄弱者に対する特殊教育の特徴を形成した。「校外実習は普通教育の枠内ではできません」（墨田区特殊教育振興大会 1958：14）との言が存在する。加えて、校外実習は、特殊教育法規における根拠を有するわけでもなかった。つまり、校外実習は、法外の仕組みであった。そのため、教員は、校外実習教育を「正々堂々」（秋山ほか 1963：42）と行えなかった。だが、精神薄弱者に対する特殊教育を実践する現場では校外実習が重視された。例えば、1960年当時、東京都特殊教育研究会（1960a）は、「校外実習はともすれば教師にとって相当な負担となるが、この子たちに対する社会と学校の橋わたしとしてすばらしい試みであることには間違いない」（p.69）と評価している。校外実習を実態とする職業準備教育は、精神薄弱者に対する特殊教育の特徴を形成した。

(6) 精神薄弱者を受け入れる特殊学級（東京都公立中学校）における職業準備教育の種類は、第1次産業・第2次産業における広範囲に及んでいる（文部省 1962：34-35）。

以下の研究や資料は、本稿当該期の東京都における、精神薄弱者を受け入れる中学校特殊学級での校外実習の実態を示す。①1960年当時、東京都特殊教育研究会（1960a）は、校外実習を、「社会的自立をよりたしかなものにするために在校中に予想される将来の職場に出して実習させる」（p.66）ものとしている。また、「殆どの特殊学級は、中学三年になると大部分が職場実習に出かけていく」（p.66）としている。②富岡（2001）は、「昭和三〇年前後の東京の校外実習の実施状況」（p.327）を考察する。富岡（2001）によると、校外実習は、「知的障害児の校内作業の成果を問い指導上の課題を発見する場」であり、「彼等の職場開拓の手段」であった（p.327）。また、富岡（2001）によると、「実習先」の多くは「零細企業や中小企業」であり、「職種」の多くは「製造業」であった（p.327）。③東京精神薄弱教育史研究会（1971）には、東京都特殊教育研究会による調査（1958年）の結果が記載されている（pp.87-88）。記載によると、1958年、東京都特殊教育研究会は、「都内の全中学校特殊学級を対象に校外実習の実態調査を行なった」（p.88）。その結果、各校によって設定される校外実習期間が判明した。記載によると、校外実習期間1ヶ月：11校、2ヶ月：2校、3ヶ月：7校、4ヶ月：6校、5ヶ月：1校、6ヶ月：7校、7ヶ月：1校、10ヶ月：1校、12ヶ月：4校、であった（計40校）。

以上、本項（「2-3」）では、本稿当該期の〈精神薄弱者を受け入れる特殊教育組織〉での職業準備教育の実態を、校外実習に着目してみてきた。校外実習を実態とする職業準備教育は、精神薄弱者に対する特殊教育の特徴を形成した。主に本項では、この校外実習が本稿当該期の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる中学校特殊学級〉で実践されていた実態をみてきた。

本節（「2」）をまとめる。本節では、本稿当該期の東京都における、精神薄弱者に対する職業準備教育の存続と実態をみてきた。精神薄弱者を受け入れる特殊学級（都内公立）の数は、戦後20年間で約500に至った。そのような中、職業準備教育は、様々な観点から議論され続けるという意味における存続を達成した。存続を達成した職業準備教育の実態には、精神薄弱者に対する特殊教育の特徴といえる校外実習があった。主に本節は、この校外実習が本稿当該期の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる中学校特殊学級〉で実践されていた実態を確認した。

3 精神薄弱者に対する職業準備教育の歴史的研究に向けた準備考察

ここまでの結果を踏まえ、本節（「3」）は、〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉に対する考察を進める。本考察は、精神薄弱者に対する職業準備教育の歴史的研究に向けた準備考察である。

考察に先立って、ここまでの結果を2点に整理する。①戦後から1950年代前半の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での教育には職業準備教育があらわれた（第1節（「1」））。②あらわれた職業準備教育は、本稿当該期の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉で、校外実習（精神薄弱者を受け入れる中学校特殊学級において積極的に実践された）という教育実態を特徴としながら、存続した（第2節（「2」））。

本稿は、次の2つの問いを用いながら背景考察を進める。第1に、現象の背景を政策的誘導に求められるか、である。第2に、現象の背景を政策的誘導でない文脈（教育を受ける側からの要求、教育提供側による内在的欲求など）に求められるか、である。障害者に対する処遇をめぐる歴史的現象の背景に対してこの2つの問いを用いながら考察している、と位置づけられる研究が行われてきた。例えば、菅（2016）、滝乃川学園・津曲（2011）、中野ほか（1967）等は、この2つの問いを用いながら考察している研究に位置づけられる。先行研究事情を踏まえると、この2つの問いを用いながら〈精神薄弱者に対する特殊教育〉をめぐる歴史的現象の背景を考察する研究には、次の意義が浮上する。その意義は、〈精神薄弱者に対する特殊教育〉に限らない〈障害者に対する処遇〉をめぐる様々な歴史的現象の背景に対する理解を前に進める蓄積である。以上より、本稿は、この2つの問いを用いながら背景考察を進める。

〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉を本稿当該期の〈政策的誘導〉に求められるだろうか。

確かに、本稿当該期の東京都において、職業準備教育は、政策的な注力を受けた。例えば、厚生省は、1954年度の「精神薄弱児に関する科学的研究」3課題の内のひとつを「精神薄弱児の職業適性と職業指導に関する研究」としている。また、文部省（1960）は、精神薄弱者を受け入れる特殊学級の施設・設備に関して、「教室内部の設備、備品は、担任の学級経営の方針に従って具体的にきめられるべきであるが、だいたいにおいて、小学校低学年で遊具的なもの、高学年ではその上に作業用具的なものが加わり、中学校では職業教育的なものが準備されなければならないのは当然である」（p.30）との見解を示す。東京都では次のような政策的動向が生じた。東京都教育庁指導部は、1959年に『中学校特殊教育研究協力学校研究報告書―「学校工場」方式による精薄児の職業指導について』を作成した。「校内実習、校外実習等が職業指導の方法としてとり上げられて来ている」（大坪 1959：1）当時において学校工場方式について研究した成果が、この報告書である。この報告書には、当時の東京都のもつ、学校工場方式への関心が示されている。以上にみたように、本稿当該期の東京都において、職業準備教育は、政策的な注力を受けた。

しかし、職業準備教育の行われた主な背景を本稿当該期の〈政策的誘導〉に求めるのは困難である。第1節（「1」）での結果によると、精神薄弱者に対する職業準備教育は、戦後から1950年代前半（本稿当該期の前）に生じたトレンドであった。本稿当該期における職業準備教育はそのトレンドの延長である、とみるべきである。したがって、主な背景は、本稿当該期の〈政策的誘導〉とは別の文脈に属している。

それでは、〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉を本稿当該期の〈教育を受ける側からの要求〉に求められるだろうか。

日本において、精神薄弱者からの要求を処遇に反映させる必要性は、ここ30年ほどの間で認識されるようになってきた。1970年代、アメリカやカナダにおいて、精神薄弱者自身による、運動や活動団体を意味する「ピープルファースト（people first）」が展開されはじめた（障害者福祉研究会編 2008：

193)。以降、ピープルファーストは世界的な波及をみせ、その国際会議が定期的に設けられてきた。ピープルファーストは、1990年代に、日本に入ってくる。東京都においては、1995年12月に東京の某グループが「ピープルファーストはなし合おう会」を結成し、以降、この会は東京都との議論を展開してきた（ピープルファーストはなし合おう会 1996）（ピープルファーストはなし合おう会 1998）。また、高橋ほか（2014）によると、「近年、障害当事者とくに発達障害を有する本人の手記が数多く出版・刊行され [中略]、本人が求めている理解・支援に対して適切に対応されていない状況が、本人の言葉で明確に示されはじめている」（p.200）。「出版」を通して、「本人が求めている」要求を処遇に反映させる必要性が認識されるようになってきた。また高橋ほか（2014）は、「本人・当事者の調査研究を通して、あるいは当事者研究によって、本人・当事者の困難・ニーズに応じた支援システムの開発がメインストリームになりつつあるが、権利の実質的保障のためにもさらなる研究方法論の深化が求められている」（p.200）とする。「本人・当事者の調査研究」や「当事者研究」を介した「本人・当事者の困難・ニーズに応じた支援システムの開発」は、「当事者」からの要求を処遇に反映させる必要性に対する認識からくる活動である。

〈日本において、精神薄弱者からの要求を処遇に反映させる必要性は、ここ30年ほどの間で認識されるようになってきた〉という動向は、次の見解を支持する。その見解は、この動向以前の〈精神薄弱者に対する処遇〉は〈精神薄弱者からの要求〉とは別の文脈によって主に規定されてきた、という見解である。以上より、〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた主な背景〉を本稿当該期の〈教育を受ける側からの要求〉に求めるのは困難である。

以上を踏まえ、〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉に対する考察を更に進めるための、今後を検討すべき仮説を提示する。仮説は、この〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉を〈教育提供側による内在的欲求〉に求める、という仮説である。

仮説の生じる理由は2点である。

第1に、本稿当該期の〈精神薄弱者に対する特殊教育〉では、教育課程・授業形態・指導方法等の、現場裁量に委ねられる面が大きかったからである。例えば、①1960年当時、「小学校又は中学校における特殊学級」は例外的に「特別の教育課程」を編成できた（学校教育法施行規則第73条の13）。また、②「特殊学級の教育実践にも適用される」（渡辺 1997：93）「養護学校小学部・中学部学習指導要領 精神薄弱教育編」（1963年通達）は、現場裁量を重んじた。この学習指導要領は、「きわめて弾力性と融通性に富んだものである」（花熊 1963：2）。三木安正氏・松原隆三氏見解も、「学習指導要領が弾力性に富」（日本精薄教育研究会 1966：17）むとする。加えて、③学習指導要領に伴い発行される運びとなった教科書も、弾力的に運用される構えをみせた。文部省は、「教科書をその通りやらなくてもよい。学級や児童の実態に応じてオミットしたり、補足してもらいたい」（松原隆三氏見解（日本精薄教育研究会 1964：29））としている。以上の①②③は、本稿当該期の〈精神薄弱者に対する特殊教育〉では、教育課程・授業形態・指導方法等の、現場裁量に委ねられる面が大きかった事

実を示唆している。この示唆は、〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉を〈教育提供側による内在的欲求〉に求める、という仮説を生む。

第2に、この仮説を支持する見解があるからである。①東京都特殊教育研究会は、精神薄弱者に対する特殊教育に関して、次の見解を示している。東京都特殊教育研究会（1960b）は、「校内における教育内容や指導方法、校外における実習施設や実習指導、職場開拓から就職指導、卒業後のアフターケア」を例に出し、「これらのすべてが、特殊教育の効果を、より大きく、より堅実に挙げたい一心で、次々に我々現場から要求して開拓した新しい道であり場面であった」とする（pp.69-70）。そして、「外から押しつけられたものは殆んどない。施設・設備・内容・方法何れの面でも殆んど何の制約も受けず、我々現場員の意志通りにやらせてもらってきた。」（p.70）としている。このように、東京都特殊教育研究会は、精神薄弱者に対する特殊教育を、「我々現場から要求して開拓した新しい道」、「我々現場員の意志通りに」構築してきた教育、と理解している。②〈精神薄弱者に対する特殊教育の特徴である校外実習が教育提供側による内在的欲求から生成した可能性〉を示唆する見解もある。藤島岳氏は、「校外実習についても、この考えは、必然性に迫られて自然発生的に生れてきたのであって、はじめに校外実習をしなければ云々といった理念があったわけではない」（日本精薄教育研究会 1968：20）との見解を示す。この見解を解釈すると、「校外実習」が行われた背景には、制定法的などではない「自然発生的」な「必然性」という経路があった。以上、①②にみた見解は、〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉を〈教育提供側による内在的欲求〉に求める、という仮説を生む。

〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉を〈教育提供側による内在的欲求〉に求める、という仮説に対する検討には、〈教育提供側による内在的欲求〉の具体的内容や欲求の戦後貫徹性への調査が有効である。貫徹性への調査により、何が根本的な背景なのかに対する理解を進められる。貫徹性が観察されたとする。その際、次の説明が浮上りする。その説明は、〈本稿当該期の東京都において精神薄弱者を受け入れる特殊学級で行われた職業準備教育は、本稿当該期だけに焦点を当てて見えない構造的な文脈に規定された現象である〉との説明である。いずれにせよ、この仮説の提出は、精神薄弱者に対する職業準備教育の歴史的研究に向けられている。この仮説に対する検討は、筆者の今後の課題である。

おわりに

本稿の課題は、〈本稿当該期の東京都において、精神薄弱者を受け入れる特殊学級で職業準備教育が行われた背景〉に対する考察を進める議論の提出にあった。文書資料調査の結果は、次の2点であった。①戦後から1950年代前半の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉での教育には職業準備教育があらわれた（第1節（「1」））。②あらわれた職業準備教育は、本稿当該期の東京都における〈精神薄弱者を受け入れる特殊学級〉で、校外実習（精神薄弱者を受け入れる中学校特殊学

級において積極的に実践された」という教育実態を特徴としながら、存続した（第2節（「2」））。以上の結果を踏まえ、本稿は次の考察を行った。第1に、本稿当該期の〈政策的誘導〉に主な背景を求めるのは困難である、とした。第2に、本稿当該期の〈教育を受ける側からの要求〉に主な背景を求めるのは困難である、とした。第3に、〈教育提供側による内在的欲求〉に背景を求める、という仮説を提出した。この仮説の提出は、精神薄弱者に対する職業準備教育の歴史的研究に向けられている。この仮説に対する検討は、筆者の今後の課題である。

引用文献

- 秋山鉄夫・山田一彰（1963）「夏期校外実習の成果と問題点」『精薄教育』4（6）。
- 石毛すみ（1979）「第1章 創設から10年まで」宮崎英憲編『青鳥30年』青鳥養護学校。
- 大井清吉（1983a）「小杉長平」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）「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。
- 大岡孝之・菅野敦（2009）「我が国における障害者労働・福祉施策の変遷とこれからの課題—一般就労に向けての取組」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』60。
- 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。
- 大坪国益（1959）「はじめに」東京都教育庁指導部『中学校特殊教育研究協力学校研究報告書—「学校工場」方式による精薄児の職業指導について』。
- 小野重内（1966）「創成期の思い出」『都特研 15周年記念』東京都特殊教育研究会。
- 鴨志田智絵・荒川智（2003）「『精神薄弱』教育における単元学習の成立に関する考察—C.P.イングラム、E.H.マーティンスの教育論と『遅滞児』教育と戦後日本の教育課程論」『茨城大学教育学部紀要 教育科学』52。
- 関東ブロック精薄教育研究会（1962）「精薄教育に何を期待するか」『精薄教育』2（9・10）、合併号。
- 菅野敦（2004）「知的障害（知的発達障害）」日本知的障害者福祉協会編『障害福祉の基礎用語—知的障害を中心に 改訂版』日本知的障害者福祉協会。
- 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。
- 木野孝雄編（1954）『特殊学級報告書 No.3』神竜小学校。
- 小出進（1979）「第1章 教育課程・指導法の変遷」全日本特殊教育研究連盟『日本の精神薄弱教育 戦後30年 第2巻 教育の方法』日本文化科学社。
- 小宮山倭・飯田精一・藤島岳編（1957）『青鳥十年』東京都立青鳥養護学校。
- 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。
- 品川区立大崎中学校分教場特殊学級（1950）『品川区立大崎中学校分教場特殊学級 概要』。
- 清水寛（1962）「新年のあいさつ」『精薄教育』2（9・10）。
- 障害者福祉研究会編（2008）『障害者自立支援用語辞典』中央法規出版。
- 白倉文伴（1954）「まえがき」木野孝雄編『特殊学級報告書 No.3』神竜小学校。
- 菅達也（2016）「明治・大正期における盲啞学校の支援組織に関する歴史的研究」[博士論文、37302甲第33号]。
- 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。
- 墨田区特殊教育振興大会（1958）『TOKUSYUKYOIKU HAYAWAKARI』。
- 青鳥中学校（1954）『概要』。
- 全日本特殊教育研究連盟（1965）『特殊学級及び養護学校卒業生の実態調査』。
- 高橋智・田部絢子（2014）「2012・2013年度学界回顧と展望 障害福祉部門」『社会福祉学』55（3）。

- 滝乃川学園・津曲裕次監修・編集（2011）『知的障害者教育・福祉の歩み 滝乃川学園120年史』上・下，大空社。
- 張東淑・米田宏樹（2006）『『各種講習会・研究会集』の実態にみる戦後日本の知的障害教育内容・方法に関する議論の展開 1963年『養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編』の成立までを中心に』『心身障害学研究』30。
- 辻村泰男（1953）「序」文部省『特殊学級経営のために』。
- 東京精神薄弱教育史研究会編著（1971）『東京の精神薄弱教育—戦後のあゆみ』表現研究所。
- 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。
- 東京都教職員組合・東京都特殊教育研究会・東京都教育委員会主催（1958）「第五回 精神薄弱児教育振興句間」[パンフレット]。
- 東京都特殊教育研究会（1960a）『都特研10年』東京都特殊教育研究会。
- 東京都特殊教育研究会（1960b）「四、みのり」『都特研10年』東京都特殊教育研究会。
- 東京都特殊教育研究会（1962）『都特研 1961年』東京都特殊教育研究会。
- 東京都特殊教育研究会（各年）『東京都特殊学校・学級一覧』。
- 東京都特殊教育研究会研究調査部作製（1965）『精神薄弱教育全国協議会報告集』。
- 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。
- 中野善達・加藤康昭（1967）『わが国特殊教育の成立』東峰書房。
- 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。
- 日本精薄教育研究会（1964）「精薄教育における教科書の役割をどう考えるか 『かず本』『うたの本』の利用』『精薄教育』5(8)。
- 日本精薄教育研究会（1965）「作業学習について」『精薄教育』6(3)。
- 日本精薄教育研究会（1966）「教科による精薄教育」『精薄教育』6(11・12)。
- 日本精薄教育研究会（1967）「第8回日精研春期講習会の報告 A分科会 小学校における指導」『精薄教育』8(1)。
- 日本精薄教育研究会（1968）「第4分科会報告 『校外実習』における諸問題」『精薄教育』9(1)。
- 日本精薄教育研究会（1972）「第13回春季精薄教育講座・研究会を迎えるにあたって」『精薄教育』12(12)。
- 花熊四郎（1963）「学習指導要領を生かす道」『精薄教育』4(2)。
- ピープルファーストはなし合おう会（1996）「第2回目の東京都とはなし合い」『季刊福祉労働』72，現代書館。
- ピープルファーストはなし合おう会（1998）「ピープルファーストと東京都の話し合いから」『季刊 福祉労働』80，現代書館。
- 藤島岳（1983）「教育と福祉の展開 日本編Ⅲ」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。
- 星野常夫（1997）「養護学校教育」日本精神薄弱者福祉連盟『発達障害白書 戦後50年史』日本文化科学社。
- 前田多門（1953）「はげましの言葉」『手をつなぐ親たち』第3号，精神薄弱児育成会。
- 宮本盛助（1954）「思い出」木野孝雄編『特殊学級報告書 No.3』神竜小学校。
- 望月勝久（1979）『戦後精神薄弱教育方法史』黎明書房。
- 文部省（1960）『精神薄弱児の特殊学級設置のために』。
- 文部省（1962）『特殊学級（精神薄弱者）実態調査報告書』。
- 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』。

山地英太郎（1966）「都特研に望む」『都特研 15周年記念』東京都特殊教育研究会。

山田一彰・清水寛（1966）「精薄児教育における労働と教育の結合の意義（2）—労働教育をささえる集団主義教育をめざして」『精薄教育』7（2）。

山本普（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。

米田宏樹（2009）「日本における知的障害教育試行の帰結点としての生活教育—戦後初期の教育実践を中心に」『障害科学研究』33。

渡辺健治（1997）「特殊学級教育」日本精神薄弱者福祉連盟『発達障害白書 戦後50年史』日本文化科学社。

渡辺健治（2002）「第1章 特殊学級と知的障害教育」全日本特別支援教育研究連盟『教育実践でつづる知的障害教育方法史—教育方法の展開と探究』川島書店。