

## 論文

## 大正時代の教育雑誌「信濃教育」における乙竹岩造の『特殊教育論』に関する研究

中嶋 忍\*・河合 康\*\*

現在の特別支援教育は支援を必要とする児童を、以前の障害児教育のみで教育指導を考えるのではなく、通常教育も含めた全領域の中で発達を支援していくという考え方である。このような考え方について歴史的にはどのように考えられていたのだろうか。そこで本研究は明治末から大正初期の特殊教育の考え方を解明する目的で、教育雑誌「信濃教育」に掲載された乙竹岩造の『特殊教育論』を分析した。その結果、①全国民に国民教育を行うことを原則とするが、特殊な事情のある児童をその対象外にし、そのため特殊教育はこれらの児童にも国民教育を行うものであること、②特殊教育は特殊な教員が特殊な児童のみに行う教育ではないこと、③通常教育と特殊教育は別々の教育領域ではなく同一領域の中で発展しているという視点を持つこと、④欧米に比べて日本の状況を見ると特殊教育事業が急務であること、などを論じていたことが明らかにされた。

キー・ワード：大正時代、信濃教育、乙竹岩造、特殊教育

## I 問題の所在と目的・方法

長野県では、明治20年代に松本尋常高等小学校で実施された学力別学級編制による学力最下位学級や、長野尋常小学校で設置された晩熟生学級が開始された。これらは中嶋・河合(2006)や杉田・飯森(1962)、北沢(1967)などが、現在の日本における知的障害教育の原型(初期の形態)であったと位置づけている。その後教育実践研究は、長野県内各地の教育関係者によって明治30年代から40年代にかけてようやく開始された。研究は、中嶋・河合(2012)が劣等・低能児童や盲・聾児童の教育実践及び指導方法などの教育実践論文であったと指摘している。また対象児童の医学的見解や治療法などの論文については、特別な教育に関連する研究論文であったと中嶋・河合(2013)が論じている。これらの教育実践論文は、信濃教育会の機関誌「信濃教育」に掲載されている(中嶋・河合、2013)。信濃教育には、明治時代において個別の教育実践論文のみであり、特別教育に関する総論的な論文が見られなかった。この総論的見解の論文に関して信濃教育会が1913(大正2)年に掲載したのは、東京高等師範学校(現・筑波大学)教授の乙竹岩造の『特殊教育論』であった。この論文は、乙竹が同年1月に東京高等師範学校で行った教育科講習会の講演内容を信濃教育会がまとめたものである。

本研究は乙竹岩造の『特殊教育論』を分析し、①特殊教育の考え方、②欧米における特殊教育の事例紹介、③欧米の特殊教育の発展要因と日本の特殊教育の現状、に焦点を当てて、明治末から大正初期の特殊教育の考え方を明らかにすることを目的とした。

本研究は史料による文献研究であるため、本文中に史料を引用する形式を採った。この際に引用箇所には引用ページを表記した。引用史料は原文通り旧漢字を用いた。尚、引用文中及び

表中の表記については、「★」が表示できない旧字体や異字体であること、「(繰り返し文字)」が表示できない文字を示す。また“(前略)”・“(中略)”・“(後略)”は、史料の一部分を引用しているため、その前後などに文章が存在することを示している。

本文中の用語は、当時使われていたものを使用し、現代用語も併記した。ただし現在使用されない用語、特に白痴・瘋癲・不具には、カギ括弧を付けて表記した。

## II 特殊教育の考え方

国民教育について乙竹は、「(前略) 普通教育が全国民を蔽ふと云ふ原則の上に立つ、然るに従来の理論及び實際に於ては普通以上に発達したる児童に就てのみ考へられ(後略)」(乙竹[1913]1)というように、国民教育は全国民が受けるものという原則であるが、普通教育(通常教育)の理論及び実際上は、普通以上に発達している児童のみを考えていると指摘している。乙竹は教育について、「(前略) 少しも特殊の事情を有するもの上には及ばずして、彼等に就ては寧ろ教育以外のもの(繰り返し文字)様に考へられたりき、(後略)」(乙竹[1913]1)とあるように、少しでも特殊な事情のある児童についてむしろ教育以外のものと考えられていると述べている。しかし特殊教育は、「(前略) 然れども特殊教育は大に顧慮せられざるべからざる問題にして特殊教育とは特殊な人が特殊の人に或る影響を與へんとするものにあらず(後略)」(乙竹[1913]1)として、大いに顧慮されるべき問題として特殊な人(教員)が特殊な人(児童)に何らかの影響を与えようとするものではないと指摘した。本来の特殊教育とは、「(前略) 或る特殊の事情を有する者の上に国民教育を施さんとするものなり(中略) 国民教育は国民の有らゆる者の上に及ぶと云ふ原則が徹底せらるべきなり。」(乙竹[1913]1)とあるように、乙竹は特殊な事情を有する児童にも国民教育を行うことであり、あらゆる国民に及ぶという原則を徹底させるべきだと論じている。

\* 特別支援教育実践研究会協働研究員

\*\* 上越教育大学大学院学校教育研究科

普通教育（通常教育）の本質について乙竹は、「（前略）所謂教育の意義、可能に對して有せる従來の研究を殆ど一變せざるべからざるを知る、（後略）」（乙竹[1913]1）とあるように、教育の意義として教育可能な児童に教育する従來の研究を一變させてはならないと指摘している。その上で普通教育（通常教育）は、「（前略）従來の理論的研究の精神を見るに先づ教育の意義研究せられ次に可能論ぜられ此くして範圍限定せらる（繰り返し文字）を常とす、（後略）」（乙竹[1913]1）とあるように、従來の理論的研究の精神について見ると、まず教育の意義研究を行ってから次に教育の可能性について論じることで、教育の範圍を限定することを常としていると述べている。そのため普通教育（通常教育）は、「（前略）陶冶の妨となるべき事情を列挙して教育の限界を作り、範圍を定めて後其以内に就つてのみ研究せられたりき、（後略）」（乙竹[1913]1）と指摘し、陶冶を妨げる事情を列挙することで普通教育（通常教育）の限界を作つて範圍を定めて、この範圍内のみで研究されてきたと乙竹は述べている。普通教育（通常教育）の限界は、「（前略）限界たるや決して一定不變のものにあらずして限界たるや決して一定不變のものにあらずして、可能不可能は然く容易に決定せらるべきものに非ず、（後略）（傍点は原文のまま）」（乙竹[1913]1-2）とし、一定不變のものではないために可能不可能は容易に決定されるべきものではないとしている。加えて限界の範圍は、乙竹が「（前略）加之此の如く限界を定めて可能と稱する範圍にのみ限りて細かく研究を遂ぐることは勿論必要なも、稍もすれば却つて捉えらる（繰り返し文字）傾向あるを免れず、（後略）」（乙竹[1913]2）と言及しているように、この限界を定めて教育可能と稱し、この範圍のみに限つて細かく研究することは必要であるが、かえつて範圍に縛られてしまう傾向にあると述べている。乙竹は、この例えとして「（前略）樹幹に繋がれたる犬が頻りに周圍を走廻りて益々活動の範圍を縮め遂に全く自繩自縛の地位に立つに至る（後略）」（乙竹[1913]2）とし、教育自体が自繩自縛に陥つてしまうと述べている。これは「（前略）根本に於て教育の限界を定むることの不可なることを示すもの（後略）」（乙竹[1913]2）と乙竹が指摘しているように、教育の限界を定めることは根本的に教育不可能であることを示すものとしている。この点において乙竹は、「（前略）教育の力強ければ其の及ぶべき限界は擴張せられ、弱き時は縮小せらるべき所以（後略）」（乙竹[1913]2）として、教育の力の強弱によって限界の範圍が決まってくることも指摘している。そして教育の可能不可能の境界線については、「（前略）一定にすべきものに非ずして境界線の上に更に重大なる研究の餘地を有するものなり要するに之等は特殊教育を教育の範圍以外と爲すを以て此の如き不都合を生ず、（後略）」（乙竹[1913]2）とあり、教育範圍を常に一定であると考えのではなく、その境界線上に重大な研究の余地があるものなので、特殊教育を教育の範圍外とすることで普通教育（通常教育）にとつても不都合が生じてしまうと指摘している。

特殊教育の本質について乙竹は、教育全体に特殊教育が存在していると述べている。その上で教育の研究は、「（前略）普通教育の研究は普通兒童の爲に必要にして特殊教育は特殊兒童の爲に必要なりと考ふるは誤なり、（後略）」（乙竹[1913]2）というように、普通教育（通常教育）の研究が普通兒童のみに必要

で、特殊教育の研究が特殊兒童のみに必要であると考えるのは誤っていると述べている。乙竹はこれを、「（前略）特殊教育と雖も決して普通教育以外に出づべきものに非ず、低能児教育は普通教育の進歩したるものモンテソリの教育は低能児教育の進歩したるものなり、（後略）」（乙竹[1913]2）とし、特殊教育といつても普通教育（通常教育）から出現したものであり、この中でも低能児教育は普通教育（通常教育）の指導方法を基礎として低能兒童に合った指導方法を見出したものと乙竹が考えている。また、イタリアのモンテソリ（モンテッソーリ：Montessori, Maria）の教育方法は、低能児教育を進歩させたものであるとも指摘している。そして教育とは、「（前略）全体の上に全体の進行ありと云ふ關係を有するものと云ふべし。」（乙竹[1913]2）と乙竹が指摘するように、普通教育（通常教育）と特殊教育とを分けて考えるのではなく、すべてのものを含めた教育全体の中であらゆることが進行（発展）しているという關係である。

このように乙竹は、特殊教育を普通教育（通常教育）とかけ離れた別々の領域ではなく、同一の領域として考えていく必要性を説いている。

### III 欧米における特殊教育の事例紹介

特殊教育の教育効果について乙竹は、海外での5つの事例を紹介している。これは、盲聾啞教育の事例とその効果についてが4事例、「白痴」教育と位置づけられる野生児教育についてが1事例である。

一つ目の事例は、ロラブリツヂマン（ローラ・ブリッジマン：Bridgeman, Laura Dewey）である。彼女については、「ロラブリツヂマン（1829-1889）は米國に生れたる一女子なるが生後十八ヶ月にして盲となり聾となり啞となり殊に嗅覺味覺も弱く残す處のものは只觸覺筋覺の二つのみなり、（後略）」（乙竹[1913]2）とあるように、生後18ヶ月の時に盲・聾・啞が発覚して特に嗅覺と味覺も弱く、觸覺と筋覺（筋肉の感覚）のみが残っている状態であつたと説明している。教育実践については、「（前略）ドクトル、サミュエル、ホーエ氏は此の女子の教育を始め、觸覺、筋覺の働を進むることによりて先づ身邊のあらゆるものに觸れしめ、凸文字によりて物の名等を覚えしめ、（後略）」（乙竹[1913]2）とあるように、ドクトル・サミュエル・ホーエ（ハウ：Howe, Samuel Gridley）が觸覺と筋覺の働きによって、最初にあらゆる物に觸れさせてから、凸文字を用いて触れた物の名前などを覚えさせる方法で教育を行つたと指摘している。その効果については、「（前略）作業を知らしめ殊に裁縫、ピアノの如きは能く上達し後には詩歌さへつくることを得、聾啞學校の教師となるに至れり、」（乙竹[1913]2）と記しているように、様々な作業の方法を知ること、特に裁縫やピアノが上達して詩歌も作ることができるようになり、聾啞學校の教師となつたと述べている。乙竹は、「（前略）言語の能なきものが殆んど完全に教育を受けたもの（後略）」（乙竹[1913]2）と記しているように、教育方法として言語を用いることができない者がほぼ完全に教育を受けることができ、その効果を上げたと評価している。

二つ目はレーンヒルド・カータの事例である。カータについては、「那威のレーンヒルド生來の盲、聾なりし（後略）」（乙

竹[1913]2) とあるように、生まれつきの盲と聾であったと説明している。教育実践については、「(前略) エリアスホフガード氏(一八八一)之を引取りてホーエ氏と同じく觸覺に訴へてあらゆる實物を撫でしめ、同時に教師發音して之を指にて触れしめ、次に自分にて發音を試み自得するに至れり。」というように、エリアスホフガードに引き取られ、1例目のホーエ(ハウ)と同様に觸覺によってあらゆる実物を撫でさせて、同時に教師が發音して教師の喉を児童の指で触れさせて、次に自分の喉を触りながら發音を試みて自ら言語を獲得するまでに至ったとしている。

三つ目はヘレン・ケラー(Keller Helen)についての事例である。ケラーは、「(前略)米國に生れたる一女子にして生後十九ヶ月にして視覺と言語の力を喪失せり、(後略)」(乙竹[1913]2)とあるように、生後19ヶ月で視覺と言語の力を喪失したと説明している。そしてケラーは「(前略)血縁ある教師ミスマーシー之を引取り(後略)」(乙竹[1913]2)と述べているように、血縁がある教師ミス・マーシー(サリバン：Sullivan Anne Mansfield)に引き取られた。教育実践は、「(前略)觸覺並に筋覺によりて之に教育を加へ高等女学校、大學を經、其餘暇に遊芸を學びて名手の域に達し(後略)」(乙竹[1913]2)と指摘しているように、觸覺と筋覺を使用した方法で実物を知り、その上で教育を加えた。この結果、ケラーは高等女学校・大學を經て、余暇に遊芸を學んで名手の域まで達したと乙竹が述べている。またケラーは文学者であり、「The story of my Life」、「The world I live in」、「Darppness」等の著書があると記している。演説時の聴講・發表について乙竹は次の方法を紹介している。他人の談話演説を聴く場合は、「(前略)マーシー婦人が聞き居りて手を觸れ、(後略)」(乙竹[1913]2)というように、マーシー(サリバン)が演説内容を聞いて手によって通訳し、それをケラーが手に触れて理解した。そしてケラーの發表の場合はこの逆で、「(前略)自己の發表の時はこの逆を以てす、(後略)」(乙竹[1913]2)とあるように、ケラーが手で示した内容をマーシー(サリバン)が話す方法であると述べている。乙竹は、「(前略)世界に驚くべきもの二、一はナポレオン、ボナパルト、一はヘレン、ケラーなりと稱せらる(繰り返す文字)を見ても其の上達程を察し得べし。」(乙竹[1913]2)と記されているように、世界の驚くべき2人として一人がナポレオン・ボナパルト(ボナパルト)、もう一人がヘレン・ケラーであると称されるくらいにまで教育によって發達し、様々な分野で活躍していると論じている。

四つ目の事例はモード・スコット(スコット)についてである。これは、「モード、スコットは現在米國の一聾啞學校生徒なり、生來の盲聾にして七歳迄に搖籃の中に横りて歩むこと、葡ふことさへ能はず、只食物にのみ口を開きたり(後略)」(乙竹[1913]3)とあるように、アメリカの聾啞學校の生徒で、生まれつきの盲聾であった。スコットは、7歳まで“搖籃”(搖籃：ゆりかご)の中で寝ていて、歩くことや“葡ふ”(葡う：はう)ことさえできずただ食物のみに口を開く状態であると説明している。教育は「(前略)十一歳にしてミズソリ州のジャクソン校に入り今日七年の教育を受けたり、(後略)」(乙竹[1913]3)というように、11歳の時にミズソリ州(Missouri：ミズーリ州)のジャクソン校に入って7年の教育

を受けたとある。教育の成果は、「(前略)其の四年の教育の結果心身漸次に進歩し來り殊に觸覺筋覺の發達によりて他の諸能力も同じく發達し遂に他人と思想の交換を爲すに至れり、(後略)」(乙竹[1913]3)と記されているように、4年の教育で心身が徐々に成長し、特に觸覺・筋覺の發達によって他の諸能力も同じく發達し、ついには他人と意思の疎通ができるまでに至ったと指摘している。

最後に五つ目は野生児の教育の事例についてである。この事例は前述の4事例のような特殊教育の実践としてではなく、“歴史”として紹介されている。これは「今より百四五十年前のことなり、別に氏名を有せざるアバイヨンの蠻童なるものあり(後略)」(乙竹[1913]3)とあるように、当時から140～150年前に氏名を持たないで山奥に住んでいたアバイロン(Aveyron)の“蠻童”(野生児)といわれる児童がいた。この蠻童(野生児)は、「(前略)アバイヨンの山奥に住したる木挽が山奥に連れ行き捨てたるものが自然生活を遂げ居たり(後略)」(乙竹[1913]3)と記されているように、木挽(こびき)が山奥に連れて行って捨てた児童が自然生活をしてきたものであったと説明している。発見時の状況は、「(前略)初めは珍獣なりとして巴里に送たり、總ての機能は全く不具にして精神は非常なる白痴なりき、(後略)」(乙竹[1913]3)と指摘するに、初めは“珍獣”として巴里に連れてこられたが、人間としてのすべての機能が全く「不具」で精神が非常に「白痴」であったと述べている。教育に当たった者について乙竹は、「(前略)スタード氏は聾啞の治療法につき研究せる學者なる(後略)」(乙竹[1913]3)とあるようにスタード(イタル：Itard, Jean-Marc-Gaspard)とは聾啞の治療法について研究する學者であったとしている。ただ乙竹はスタードの教育姿勢について、「(前略)一種の信仰を有して凡そ如何なるものにしても之に教育を加ふれば何等かの影響を與ふことを得るものなり(後略)」(乙竹[1913]3)というように、いかなるものでも蛮童(野生児)に対して“一種の信仰”を持って教育を行えば、なんらかの影響(効果)があると信じスタード(イタル)が引き取ったと指摘している。教育実践については、「(前略)当時の學者ピネー氏と共にあらゆる機能を練ることによりて心力を開發する方法と及び人間のあらゆる機會に遭遇せしめ之によりて其の物の趣味を開發することとの二法を用ひたる(後略)」(乙竹[1913]3)とあるように、スタードとピネー(ピネル：Pinel, Philippe)がともに蛮童(野生児)に教育を行った。その方法は、①あらゆる機能を練ることによって心力(精神の活動力)を開發する方法と、②人間のあらゆる機會を体験させることによってそのものの趣味を開發する方法、との二つの方法を用いたと述べている。この成果について乙竹は、「(前略)初は全く望なしと思はれたるものが次第に成功して、稍一人前に近き人間となれり」(乙竹[1913]3)とあるように、初めは全く望みがないと思われたが次第に教育の効果が現れて、少しではあるが一人前に近い人間になったと論じている。

#### IV 欧米の特殊教育の發展要因と日本の特殊教育の現状

前述の5事例を基に、欧米の特殊教育について「(前略)一方に於ては教育の本質の研究の進歩、他方に於ては實際の事實が擧りたる結果として特殊教育は進歩し來り(後略)」(乙

竹[1913]3) とあるように、①教育の本質の研究の進歩したこと、②実際の児童への教育実践が結果として特殊教育の進歩につながったこと、が考えられると乙竹は述べている。この結果は「(前略) 歐米の最近五十ヶ年の努力は主として之等に傾注せられ最近半世紀歐米教育の特色たる現状を呈するに至れり、(後略)」(乙竹[1913]3) と述べているように、最近(当時)の50ヶ年の努力は主として特殊教育に傾注した結果、特殊教育が欧米教育の特色といえる状況となっていると論じている。ただし乙竹は「(前略) 此の如くなり來れる原因種々あり。」(乙竹[1913]3) と記しているように、ここに来るまでの原因(要因)はいくつかあるとも指摘している。

特殊教育の発達の要因として、①人道主義の普及、②諸科学の進歩、③社会・経済の発展、④他教育や医学などとの共力(協力)、の4点があると乙竹は挙げています。一つ目の人道主義の普及は、「人道主義が最近に於て充分に徹底したるが如き其の一なり、人道主義は十八世紀に盛に起りたるものなるが其の普及徹底は十九世紀後半の事なり、(後略)」(乙竹[1913]3) というように、人道主義が世の中に充分普及したことがあり、18世紀に起こって19世紀後半から普及してきたと述べている。この人道主義については「(前略) 元來基督教は愛を以て其の真髓とするにも拘らず未成年者を愛することは餘り能く行はれず、(後略)」(乙竹[1913]3) と言及するように、キリスト教では愛を人道主義の真髓とするにもかかわらず、未成年者を愛することがあまり行われていなかったと述べている。そして教育は「(前略) 教育は元來愛なりと雖も眞の愛が児童に向かつて喚發せられたるは十九世紀後半に屬す、(後略)」(乙竹[1913]3) というように、元來教育とは愛であるといっても「眞の愛」が児童に必要であると言われ始めたのは19世紀後半からのことであると述べている。この眞の愛は「(前略) 愛の徹底は獨り特殊教育のみならずして普通教育にも及ぼせり。」(乙竹[1913]3) とあるように、眞の愛を教育に採り入れるのは特殊教育のみではなく、普通教育(通常教育)にも普及させたほうがよいと乙竹は述べている。

二つ目の要因については、「諸種の科學が進歩し來りて教育は之を基礎として未成年者を研究するに至れり、(後略)」(乙竹[1913]3) というように、諸科学の進歩を基礎として未成年者を研究するようになったと述べている。また諸科学は、19世紀の著しい産物であるとしていた。この諸科学は、「(前略) 進化論、遺傳論、人性論等は吾人人間を着實該切に説明せんとし、(後略)」(乙竹[1913]3) と記しているように、進化論・遺傳論・人性論などの諸科学がわれわれ人間を非常に適切な説明をしようとしていると述べている。特に教育は、「(前略) 此等の知識を採りて未成年者に向く様になりたるは大に一原因なり。」(乙竹[1913]3) とあるように、諸科学の知識を児童分析にも用いて、その結果を特殊教育に反映させるようになったことが一原因(要因)であると乙竹は論じている。

三つ目の要因の社会上・経済上の発展は、「(前略) 國民生活に多大の要求を持來し、凡そ人間は如何なるものも自立自營し國民生活の大なる流に貢献せざるべからず、如何なるものも取除けを許さずとせられ、又他方には世の中が人生の意義を全うすることを人間に向つて要求せり。」(乙竹[1913]3) というように、社会・経済の発展が國民生活に多大な要求をもたらし、

そして人間は如何なるものも自立自營をして國民生活に貢献しなければならず、これを如何なるものも取り除くことは許されないとした。また世の中が人生の意義を全うすることを人間に対して要求していると乙竹は述べている。

最後に四つ目の要因は、「其他教育と醫學との共力、教育政策と刑事政策との携帶等之れが誘因を為せるもの猶多し。」(乙竹[1913]3) というように、教育と医学との共力(協力)や、教育政策と刑事政策<sup>1)</sup>との連携などが誘因となっていることが多いと乙竹は指摘している。

一方で当時の日本の特殊教育について乙竹は、「翻つて之を吾國の現状に見るに、普通教育の点に於ては敢へて欧米諸國に比し遜色なかるべきも、只吾に於てはあらゆる方面に普及し居らず、(後略)」(乙竹[1913]3-4) と述べているように、普通教育(通常教育)の点において欧米諸國と遜色ないが特殊教育の点では、教育現場での取り組みや教育・指導方法の研究開発、教員の養成などにおいてあらゆる方面で普及していないと指摘している。乙竹はこれを、「(前略) 何處かの關門に於て喰留めて國民教育を施さんと企て所謂嚴密なる意味に於ける普通教育

表1 日本の特殊教育状況(明治44年)

<p>(前略)</p> <p>今試みに明治四十四年一月現在在吾が文部省の統計に據るに、學齡兒童の就學義務を免除又は猶豫せられたるもの左ノ如し</p> <p>盲 三三九人 啞 五六一 白痴 三四三</p> <p>瘋癲 五六四 盲聾啞の他の不具兒 四八九四</p> <p>其他により免除 一〇八二二 猶豫 六四七七句</p> <p>計 九三九四〇</p> <p>次に明治四十四年十月一日現在、在學中の特殊兒童數如左</p> <p>低能兒 一三〇九〇 病氣其他の事情によらず能力不可なる爲一ヶ年引續き落第せるもの</p>	<p>白痴兒 四七七一 瘋癲 二三四三</p> <p>不具(盲聾啞を除き) 二〇七二五</p> <p>計 一五八七四三 總合計 二五二六八三</p> <p>不良兒、言語故障兒は此の外にありて合計二十五万二千六百人の學校に行かざる兒童あり。</p> <p>猶東京市昨年の調査に係るものを左に擧げん。</p> <p>盲聾啞白痴 一四七一</p> <p>在學兒童中低能兒 八〇〇 瘋癲兒 六六</p> <p>不具 四九〇 吃音 七〇八</p> <p>之を見ても、特殊教育事業の燒眉の急務たることを知るに難からざるべし。(鶴岡生)</p>
---	---

は能く普及せらる。」(乙竹[1913]3-4) というように、特殊教育が軽視されて、こうした教育を必要とする児童に教育があまり実施されていなかったことから、狭い意味での普通教育(通常教育)だけしか普及していないと述べている。

乙竹は、表1(乙竹[1913]4)のように文部省統計による日本の特殊教育状況を示している。明治44年1月当時の日本の学齢児童の中で就学義務を免除または猶予については、盲児童が839人、啞児童が5611人、「白痴」児童が3431人、「瘋癲」児童が564人、盲聾啞の他の「不具」児童が4894人、その他による免除児童が10822人、猶予児童が64779人の計93940人であったと記されている。次に明治44年10月1日当時の在学中の特殊児童数は、病気やその他の事情によらず能力不可のために2ヶ年間引き続き落第した者とされる低能児童が130904人、「白痴」児童が4771人、「瘋癲」児童が2343人、盲聾啞を除く「不具」児童が20725人の計158743人であったと記されている。ただし不良児童と言語故障(言語障害)児童はこの他に存在し、合計252600人が学校へ行かない児童が存在したとされている。また東京市の調査結果は、盲聾啞白痴が1471人で、在学児童の中で「白痴」児童が800人、「瘋癲」児童が66人、「不具」児童が490人、吃音児童が708人の計2064人であったとされている。これらの統計結果から乙竹は、当時の日本において特殊教育事業が急務であることが分かると述べている。

## V まとめ

本研究は乙竹岩造の『特殊教育論』を取り上げて、明治末から大正初期の特殊教育の考え方について検討した。その結果、以下の点について明らかにされたとともに、今後の課題が示された。

### 1 特殊教育の考え方について

乙竹の考える特殊教育は、特殊な事情を有している児童に影響を与えることではなく、日本国民として一般児童と同様に教育を行うことが大原則とすることであった。しかし当時の教育は、特殊教育が特殊な児童のみを対象とし、普通教育(通常教育)が普通以上の発達をした児童のみを教育対象と限定していた。そのため特殊教育は、教育以外のものとの考えがあった。乙竹が主張した教育とは、特殊教育が特殊な事情の児童のものではないのと同様に、普通教育(通常教育)も一般児童のものでもなく、両方がともに発展していかなければならない関係性を有していると考えていた。つまり特殊教育の教育領域は、普通教育(通常教育)とかけ離れた別々の領域ではなく、同一領域の中に存在するものという視点であった。しかし当時の教育は、このことが認識されていなかった。特殊教育を普及させるためには、同一の教育領域という認識を周知させることが必要であった。

### 2 欧米における特殊教育の事例紹介について

特殊教育の実践については、①ローラ・ブリッデマン、②レーンヒルド・カータ、③ヘレン・ケラー、④モード・スコット、⑤アベロンの野生児、の海外事例を紹介していた。これらの事例の内4つが三重苦といわれる盲聾啞の教育実践であり、1つが「不具」・「白痴」の教育実践であった。盲聾啞教育の場合は、残存する触覚と筋覚を用いて指導を行う方法が採られていた。この方法は、対象児童の実態を把握して個々の能力を判

断することで、児童に即した指導によってよりよい教育効果が上がったと思われる。そして「不具」・「白痴」教育の場合は、それまで「人間」としての生活を営んでいない児童をいわゆる「人間」に戻す事例であったと考えられる。乙竹の紹介では野生児教育の実践を通して、指導者が対象児童と向き合う姿勢と努力、低能児教育や盲聾啞教育などを含めた指導の工夫が必要であると論じていた。

### 3 欧米の特殊教育の発展要因と日本の特殊教育の現状について

欧米における5つの教育事例以外のほかの特殊児童についても乙竹は、①教育の本質の研究の進歩したこと、②実際の実事が結果として特殊教育の進歩したこと、を理由として教育が可能であるとした。海外の特殊教育が発展したのは、①人道主義が十分に普及したこと、②諸科学が進歩し、これを基礎として児童を研究するようになったこと、③社会上・経済上の発展があったこと、④教育と医学との協力や教育政策と刑事政策との連携などが功を奏したこと、の要因があった。一方で日本では、普通教育(通常教育)で欧米諸国と遜色ないほどに普及しているとされた。しかし、特殊教育は軽視されて、こうした教育を必要とする児童に教育があまり実施されていなかったことから、特殊教育の周知・拡大や教育研究・教員養成などあらゆる面で普及していないと乙竹は見ている。

### 4 今後の課題

今回は、教育全体の中での特殊教育の位置付けや欧米と日本の状況分析など乙竹の指摘する特殊教育の考え方について明らかにした。今後は、乙竹の特殊教育の考え方がその後の長野県教育にどのような効果をもたらしたのかについての解明が課題として残された。

### 謝辞

本研究に際し、史料の複写などにご協力いただいた安曇野市中央図書館の皆様には、厚く御礼を申し上げます。

### 注

- 1) 刑事政策とは、広辞苑によると「犯罪の原因およびその対策に関する科学研究を基礎とする政策。広義には、犯罪の防止・減少に有用な施策すべてをいう。」とある。

### 文献

- 藤井力夫(1988)モンテッソーリ. 精神薄弱問題史研究会(編), 人物つづるで障害者教育史<世界編>. 日本文化科学社. 164-165.
- 北沢清司(1967)劣等児・低能児教育の成立過程に関する一考察—信州の公教育を中心として—, 精神薄弱問題史研究紀要, 5, 1-15.
- 中嶋忍・河合康(2006)長野県松本尋常小学校の「落第生」学級に関する史的研究—「落第生」学級の設置・廃止の経緯と成績不良の考え方について—. 発達障害研究, 28(4), 290-306.
- 中嶋忍・河合康(2012)雑誌「信濃教育」における特別教育研究論文の変遷—長野県の特別教育研究の概要について(明治時代)—. 日本発達障害学会第47回研究大会発表論文集, 92.

- 中嶋忍・河合康（2013）明治時代の雑誌「信濃教育」における特別教育の対象児童に関する研究論文の概要. 上越教育大学特別支援教育実践センター紀要, 19, 7-11.
- 中村勝二（1988）イタル. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 50-51.
- 中村満紀男（1988）ハウ. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 62-63.
- 中村満紀男（1988）ブリッジマン. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 64-65.
- 中村満紀男（1988）サリバン、ヘレン・ケラー. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 132-133.
- 中村満紀男（2003）障害児教育の本格始動－市民革命・産業革命期の障害児教育－. 中村満紀男・荒川智（編著），障害児教育の歴史. 明石書店, 23-45.
- 大井清吉（1988）ピネル. 精神薄弱問題史研究会（編），人物つづるで障害者教育史＜世界編＞. 日本文化科学社. 30-31.
- 乙竹岩造（1913）特殊教育論. 信濃教育第参百拾八號, 1-4.
- 杉田裕・飯森義次（1962）精神薄弱教育の成立－長野県と精神薄弱教育－. 信濃教育, 903, 20-25.