心身障害学研究, 30, 113－127, 2006

資　料

20世紀アメリカ合衆国の公立学校特殊学級における統合と排除の両義的展開とインクルーシブ教育の源泉
－序　説－

岡　典子*・佐々木順二**・木村　素子***・趙　源逸****
米田　宏樹***・中村満紀男***

公立学校に設置された特殊学級は、その理念と趣旨、教育対象、教育成果において、必ずしもすべての時期において、あるいはすべての障害種について同一の様相を示したのではなかった。すなわち特殊学級の実相は、決して今日のフル・インクルージョニストが指摘するように障害のない生徒との統合か、あるいは通常教育からの排除かといった単純な二分的状態にあったのではなく、障害のない生徒との統合を促進する一方で、特殊学級からの除外規定を整備することによって特殊学級自体に排除の要素を内包し、あるいは障害児の個別的ニーズに応えることによって、障害のない子どもからの隔離に結果するという矛盾を常にその内部に混在させていたのである。本研究は、特殊学級が併せ持つ受容と排除という矛盾的な様相こそ、現代のインクルーシブ教育をもたらした理論的・方法論的源泉であるとの観点から、障害カテゴリーに対する横断的視点を重視しつつ、特殊学級の展開を歴史的に検討する一連の研究の序説である。

キー・ワード：特殊学級；公立学校；インクルーシブ教育；アメリカ合衆国

1．はじめに

近年、インクルーシブ教育が国際的な標準となりつつあることは、ユネスコ[1]を始めとする国際機関のさまざまなプログラムによって明らかである。わが国においても、こうした国際的なインクルーシブ教育の動向を背景として、2003年3月には特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議によって「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」が答申され、特殊教育から特別支援教育への移行が提起された。最終報告が示す方向性は、たとえば個別的ニーズの重視やノーマリゼーションの進展に対する配慮、固定式特殊学級の見直し、さらには巡回による指導の導入への提言など、国際的潮流とまったく同一ではない[2]ものの、大局的に見ればインクルーシブ教育への転換を示唆する内容となっていると思われる。

しかし、今日インクルーシブ教育推進者が、その対極的存在として特殊教育を位置づけ、特殊教育批判を前提として展開している斬新な理念や方法そして実践の提起は、実は特殊教育の展開過程のなかで醸成されてきた、きわめて歴史的な意味をもつものなのである。たとえば、インクルーシブ教育をめぐる今日の議論においては、個別的ニーズへの着目と通常教育との一体化という理念のみが先行しているように思わ

* 東京学芸大学教育学部
** 筑波大学心身障害学系
*** 筑波大学大学院人間総合科学研究科
**** 大邱大学校 BK21特殊教育教育研究団

れるが、過去の特殊教育は、決してこうした理念の否定を前提として積み上げられてきたわけではない。創始期の特殊教育が障害児のもつ特有のニーズへの注目なしに成立することはあり得なかったように、障害児にとっていかなる教育が最善であるのかという問いに対する模索は、特殊教育創始以来の主題であったからである。

だが、ここでいう歴史的な意味とは、むろん単なる特殊教育との対立的図式を含意するわけではない。このことを明らかにするうえでもっとも重要な鍵となるものが、今日、大多数の障害児が在籍する公立学校教育の出発点となった特殊学級の分析、すなわちその創設の動機と展開過程に関する総合的で横断的な検討であると思われる。その理由は以下の二点に集約される。第一は特殊学級が、とりわけフル・インクルージョニストによって、インクルージョンとは対極にある特殊教育の象徴的存在として、特殊教育批判の重要な一角と見なされてきたという事実への着目である。しかし、彼らの批判に反して、実は通学制学校（day school）である公立学校特殊学級の創設期に相当する1860年代末から20世紀初頭の時点において、すでにその教育には、後年のインクルーシブ教育に連なる理念やそれを達成する方法あるいは実践が含まれていたと考えられる。それゆえ第二の理由としては、特殊学級が創設期以後の運営過程においても、インクルーシブ教育に連続する改善を実施し、あるいは志向してきたにも関わらず、何ゆえ現実的には各時期と障害種別によって、現代のインクルーシブ教育とは逆行する対象選抜、教育目的・目標の設定、教材の選択、運営に結果したのかを明らかにすることの必要性が挙げられる。

このことからも推察されるように、特殊学級をめぐる歴史的状況は極めて複雑な様相を有する。そしてこの複雑性こそが、まさに、特殊学級の詳細な解明による原理的問題の追究なしには、インクルーシブ教育の実現は困難であると考える最大の根拠である。なぜなら特殊学級は、フル・インクルージョニストが主張するように、障害という差異をもつ子どもの排除や放置という単純で一面的な性格をもつ存在ではなく、歴史的に見て受容性をも有する両義的な要素を含んでいたからである。したがって、特殊学級の理念が実現しなかったのは何ゆえであったのか、その理由と状況とを総合的に明らかにしない限り、今日のインクルーシブ教育もまた、ふたたび特殊学級と同様の陥穽に陥ることが予測されるだけでなく、インクルーシブ教育に対する特殊教育専門家の批判をも、正確には理解し得ないと考えられる。

さらに、インクルージョニストが提起した理念の新規性とは何であるのか、要素なのか、組み合わせなのか、あるいは要素の優先順位なのかといった問題の明示は、特殊学級あるいは特殊教育とインクルーシブ教育における継承関係についても示唆することを可能にするものとなる。具体的には、特殊学級がいかなる理念と目的をもって創設され、いかなる成果をあげたのか、その成果に対する社会的評価はどのようなものであったのか、フル・インクルージョニストによって批判される特殊学級の諸問題は、特殊学級の本質なのか、あるいは特殊学級の変質であったのか、もし変質であるとすればいかなる要因が特殊学級の理念を阻害したのか、また目的の達成方法はどのようなものであり、結局、特殊学級に求められた教育的・社会的意義とは何であったのか等について検討することが必要となる。

今後進める一連の研究は、インクルーシブ教育の先進国として今日インクルーシブ教育論が最も盛んに議論されており、しかし同時に、インクルーシブ教育にかかわる問題を最も深刻に抱えるアメリカ合衆国（以下、アメリカ）を対象として、公立学校特殊学級がいかなる変容を遂げてきたのか、またその変容を促進し、あるいは阻害した要因は何であったのか、さらに特殊学級に求められた教育的・社会的意義とはどのようなものであったのかを総合的に解明することを目的とする。具体的には、同国において、

現代のインクルーシブ教育理念と対立する特殊教育（その主体は公立学校特殊学級）が制度的に確立した19世紀末から現代までの都市公立学校制度に置かれた特殊学級を対象として、特に障害種による異同比較や地域別比較等の横断的視点を重視しつつ、検討を行う。さらにそこから得られた知見を構造化し、最終的にはわが国の特別支援教育体制における今後の展開に向けて具体的な提言を行うことを目指す。

そこで本研究ではまず、こうした一連の研究の序説として、19世紀末から主流化台頭の前夜に相当する20世紀半ばまでの時期を対象として、特殊学級の展開過程と課題を障害種別に示すとともに、特殊学級全体に共通する理念と教育実態を整理することで、当時の特殊学級が内包した諸問題をとりあげ、インクルーシブ教育（論）との連続性あるいは非連続性を例示したい。なお、障害種については主として聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、精神遅滞および軽度発達障害を対象とする。また本研究は歴史的研究であるため、今日では使用されていない精神薄弱等の用語を用いる。

2．各障害種における特殊学級の展開過程と障害固有の課題

(1) 聴覚障害：聴覚障害が内包してきた通学制学校（学級）の諸課題は、一見、手話か口話かといった二者択一的なコミュニケーション・モード問題、そして、このことに象徴される社会構成員としての資格の確保という点に集約されていたように思われる。すなわち、マニュアル法に対する批判と口話法の推進こそ、通学制学校の創設、発展を促す最大の要因であったとする見方である。しかし、通学制聾学校の成立・展開過程が示す個々の具体的な史実は、この問題がそのように一元的なものでなく、きわめて多様な背景的要因を含んでいたことを示唆する。

アメリカにおいて最古の特殊教育の歴史を持つ聴覚障害は、国内における公立学校・学級教育の嚆矢として、1869年、マサチューセッツ州ボストンの公立学校制度内に通学制学校を成立させる。通学制聾学校は、1970年代半ば以降、PL94-142の影響によってメインストリームが拡大するまでの時期において、公立学校における聴覚障害教育の主要な形態となったが、そもそも通学制聾学校創設の主たる動機となったのは、親やコミュニティからの分離の解消、寄宿制システムによって生じる信仰宗派の束縛からの解放、寄宿制聾学校の遅い入学年齢への批判と早期教育の実現[3]、そして聴者に近似するコミュニケーション・モードとしての口話法推進の意図であった。さらに、中西部を中心とする人口の急増によって生じた教育需要への対応も、通学制学校の設立を促進した重要な要因となる。しかし通学制聾学校の場合、たとえば後述する点字学級が今日でいうリソースルーム方式によって晴眼児との統合を目指したのとは異なり、聾学校では固定式学級の形態が採用されたため、点字学級に比べれば聴児との共学という意図はそれほど強調されることはなかった。しかし、それでも休憩時間の校庭や登下校に際して聴児と交流経験を持つことは、口話の上達に有効となるだけでなく、将来、聴者の社会で生きていくうえでも必要な準備として奨励される（Winnie［1912］13-15）。

口話法が必ずしも通学制聾学校創設の重要な要因ではなかったことは、少なくとも初期においては、すべての通学制聾学校が口話法を採用していたわけでなかったことからも示唆される。たとえば、1885年には、通学制聾学校を持つ国内6都市のうち3都市はマニュアル法を採用していた（A. S.［1886－1921］）。ただ、その後の展開過程のなかで、通学制聾学校には口話法（後に聴覚法が付加される）によって聴者への近似を目指すという側面が強化されていったことは事実である。実際、1900年以降はマニュアル法を採用する通学制聾学校は消滅し、大多数の学校は口話法を採用する。なお、併用法の採用校は少数、例外的であった（A. S.［1886－1921］）。

ところで、初期の通学制聾学校における指導法の選択とも関連して興味深い点は、設立運動

者あるいは教育者としての障害当事者の関与である。たとえば、ボストンに次いで1875年に通学制聾学校の設立を実現したイリノイ州シカゴでは、創設運動の主翼を担ったのは聾者を含む聾者援助団体であるシカゴ聾唖協会（The Chicago Deaf-Mute Society）であったし、設立後16年にわたって初代校長を務めたのは、インディアナ聾唖院の卒業生であるP. A. エメリー（Philip Alfred Emery 1830-1907）であった。このことは、同市の通学制聾学校が初期にはマニュアル法を採用していたことと直接的な関連を持つと思われるが、聾者が関与する運動の成果として通学制聾学校の設立が実現したことは、有能な聾者の輩出に貢献したという点で、まさに19世紀初頭以来の寄宿制聾学校教育の成功の証左であったともいえよう。なお、設立運動への聾者の関与は、エバンズビルやセントルイス、クリーブランドでも見られた。

19世紀末から1930年代までの通学制聾学校展開における重大な画期をもたらしたものとして、聴力検査の導入と難聴児に対する聴覚を活用した指導の実践、そして補聴器の導入が挙げられる。聴力検査と補聴器というテクノロジーの革新によって、それまで聾児として扱われてきた難聴児は、新たな指導法を提供されただけでなく、補助的にではあれ聴覚を活用することによって、彼らが聾者でなく、聴者であることが主張されるようになる。聴覚を活用した指導の導入は、子どものニーズに対しより適切な配慮を可能としたが、一方で、従来ひとつの障害グループであった聴覚障害児のなかに、聾者と聴者という新たな区別を生じさせるという側面も有していた。

通学制聾学校の在籍者数は、1910年までに1,000名を超えた後は、1940年代初頭まで、ほぼ10年ごとに1,000人の割合で漸増していくが、第二次世界大戦後のアメリカにおいて、通学制聾学校を急速に拡大させることとなったのが、1960年代半ばにおける風疹の流行とその結果として生じた聴覚障害児の急増であった。当時、ベビーブームの終結によって、通常学校では空き教室が増加しており、これを利用した通学制聾学級が各地で新設される（Moores［1992］22)。通学制聾学級の急速な普及を促した要因は、ひとつには寄宿制聾学校が風疹による聴覚障害児の急増を一過性の事象と捉え、その教育に必ずしも積極的でなかったことと、早期教育の蓄積を持たなかったことが挙げられるが、さらに重要な理由となったのは、1950年代以降実現しつつあった個人補聴器の普及、そして半世紀近くに及ぶ聴覚活用の技術的・教育方法論的な成果の蓄積であった。

(2) 視覚障害：視覚障害は、1830年代初頭の盲院創設以来、聴覚障害についで最も古い特殊教育の歴史を蓄積してきており、それゆえ、教育の内容と方法は確立している分野である。さらに、メインストリーミングの時代までは公立学校での教育が順調な成功を収めている障害種と看做されてきたが、実はその成功が部分的なものでしかなく、公立学校での教育的統合こそが民主制社会への完全参加を保障するというフル・インクルージョニストの主張に反する事実や調査が示されている（Oka and Nakamura［2005］553-555)。

アメリカ最初の点字学級は、1900年９月、中西部の大都市、イリノイ州シカゴ市の公立学校で創設されるが、その意図には、州立盲学校への就学が困難である遠隔地居住者や子どもを手放すことを拒む親に対する配慮、早期教育の実現とそれによって得られる教育効果への期待、社会全体としての経済的負担の軽減に加えて、盲児にとって正常な成育環境としての家庭そして通常のコミュニティの重要性に対する認識があった。

たとえば同校点字学級の指導主事、J. B. カーティス（John B. Curtis 1871-1951）は、寄宿制盲学校への就学に伴って生じるスティグマの発生を、通学制学校における盲児の社会参加によって解消しようと考えた（Curtis［1911］181)。さらに公立学校への就学は、晴眼児との関係構築と社会参加への準備という点からも有効とされ、盲児に対しては自恃心と競争心、油断のな

さと勤勉さ、制約とともに可能性の獲得が、晴眼児には憐れみに偏ることのない思いやりの気持ちと、友愛関係の基礎の形成が期待された（Irwin［1918］42-43, 48）。

早期教育については、視覚障害の場合には、言語獲得の臨界期という問題を持つ聴覚障害とは異なり、低年齢での教育開始が容易であっただけでなく、視覚的模倣による生活習慣の獲得が不可能であり、生活経験を著しく制限される盲児にとって、健全な成長機会の保障という点からも一層重視された。

しかし、家族や晴眼児、そしてコミュニティとの共生を志向した点字学級は、一方で学級自体のなかに排除的側面を内包していた。精神薄弱や学業不振を併せ持つ盲児は、寄宿制盲学校の場合と同様に教育欠格者と看做されたが、点字学級ではこれに加えて、適切な教育環境を持つ家庭の子どもであることが入学に必要な条件となる（Irwin［1911］184-186）。だが、貧困盲人の救済を動機として成立した寄宿制盲学校では、貧困や劣悪な家庭環境を理由として入学が拒否されることはあり得なかった。それゆえ家庭環境への言及は、晴眼児との共学やコミュニティとの共生の達成を目ざした点字学級が、その実現と引き換えに生じさせた盲内部における新たな階層化と排除規定であったと見ることができる。

とはいえ、むろん点字学級は、その入学対象を特定の上層階層者や中産階層者だけに限定したわけではなかったし、生徒のなかには貧困家庭の子どもも多く存在した。家庭環境の把握や家族に対する助言は、寄宿制盲学校には存在しなかった新規の課題として点字学級に課せられることになる。なかでも家庭訪問は家庭との連携、とりわけ盲児を持つ親に対する就学奨励・指導や入学後の家庭教育への助言という点で、点字学級事業の重要な一翼を担うものであり、クリーブランドのように家庭訪問の専任教員（visiting teacher）を配置するところもあった。これは、セツルメント活動に象徴される当時の社会事業の方法を教育の場に援用したものであったといえるが、同市の家庭訪問教員は、1929年には年間で142回に及ぶ親、学校教師、そして眼科医による話し合いの機会をもつほどであった（The Board of Education of ---Cleveland［1930］32）。

一方、点字学級創設運動者や創設期の貢献者のなかに寄宿制盲学校の卒業生が存在したことは、前述の聴覚障害と同様であった。たとえば、シカゴの点字学級指導主事カーティスは、イリノイ州立盲学校からハイスクールを経てシカゴ大学に学んだ盲人であったし（Lowenfeld［1975］109）、クリーブランドの点字学級・視力保存学級を創設・発展させたR. B. アーウィン（Robert B. Irwin 1883-1951）もまた、ハーバード大学大学院でMAを取得したワシントン州立聾・盲学校の卒業生であった（A. S.［1910］151）。さらに、クリーブランドの場合、市教育委員会に点字学級の開設を提言し、同市の点字学級教育を実現へと導いたのは、盲当事者を含む盲人援助団体であるクリーブランド盲人協会（The Cleveland Society for the Blind）であった。同協会は単に学級開設のイニシアチブをとっただけでなく、初期には教員を派遣し、その運営や教育内容の整備にも直接的に貢献した（The Board of Education of ---Cleveland［1930］13）。

このように障害当事者、とりわけ寄宿制盲学校の卒業生が寄宿制でなく通学制を支持した根拠とその影響力については、単なる分離への批判という一元的な観点からだけでなく、今後さらに総合的に検討を進めていく必要があると思われる。しかし、通学制学級の出発点において寄宿制盲学校に対する批判が存在し、それゆえ通学制学級が寄宿制盲学校との差別化を意図したことは事実である。にもかかわらず、通学制学級はその後次第に、当初の理念とは相反して、寄宿制盲学校の教育機能を自らの教育のなかに補充するようになっていく。職業教育の充実化、遠隔地生徒に対する寄宿先の確保、そして家事や集団生活のマナーなどの学習施設としてのコテージの開設などはその具体的な例として挙げられる。（The Board of Education of ---

Cleveland［1930］16-17)。

1900－1920年代までの視覚障害におけるいまひとつの特徴は、点字学級から分化した視力保存学級の設立に見ることができる。視力保存学級は、それまで点字学級や寄宿制盲学校に在籍していた弱視児や、通常学級に放置されてきた低視力の子どもを対象として、1913年にボストンとクリーブランドで創設された後、盲学級を凌ぐ需要によって短期間のうちに普及したが、その対象児の多くは強度近視であった（Coffin and Peck［1926］6)。

視力保存学級は、教室の採光や教材・教具の開発によって弱視児の教育的ニーズに対応すると同時に、当時、眼精疲労によって引き起こされると考えられた失明から弱視児の目を保護し、彼らに眼科衛生への配慮を学ばせることを重要な目的とした。視力保存学級の出現により、拡大文字を使用して教育を受ける弱視児は、目を使うという点で盲児とは違う存在、すなわち不充分ではあるにせよ、目の見える者としての集団に属することが強調された（The Board of Education of ---Cleveland［1930］16-17)。視力保存学級設立の実現要因のひとつが、教室の設計や拡大教材の開発に代表されるテクノロジーの発展にあったことは、テクノロジーの革新が、それまで同一とみられてきた障害種の内部に新たな区別を生じさせたという点において聴覚障害における聴力検査や補聴器の導入と類似する。しかし、視力保存学級の設立・普及によって実現した重要な功績のひとつは、他の専門領域である医療との連携の確立にあったといえよう。たとえば、クリーブランド市教育委員会は、視力保存学級に求められる医療的機関としての事業の重要性に言及しているが（The Board of Education of ---Cleveland［1930］24)、難聴児教育は、失聴予防という意図を持っていたわけではなかったから、失明予防とそれに伴う医療的機能へのニーズは、視力保存学級の特徴であった。

さらに、クリーブランド市教育委員会は、1930年の時点において、視力保存学級に在籍する生徒のうち82%が白人、18%が黒人であり、親がアメリカ生まれである子どもは全体の44%であると指摘している（The Board of Education of ---Cleveland［1930］25-26)。このことは、必ずしも視力保存学級、あるいは視覚障害のみにみられる限定的な実態ではなかったと推察されるが、人種の多様性に加え、移民の子どもの在籍とそれによって発生する教育課題がすでに発生していたことを示唆するものである。

在籍者数について見ると、点字学級・視力保存学級は、1900年の創設以降、1915年頃までに最初の量的拡大を実現した後は、1940年代末にいたるまで漸増傾向に終始した。しかし1940年代初頭から1950年代半ばにかけて、医学とテクノロジーの発展が生じさせた新たな眼疾患として、未熟児網膜症の症例が多数報告されるようになる。未熟児網膜症による盲児・弱視児の大量発生は、発症者が学齢に達する1950年代以降、点字・視力保存学級への就学者数の急増へと結びついていく。

未熟児網膜症による点字・特殊学級就学者の増加現象は、風疹の流行によって生じた通学制聾学級の拡大と類似する。しかし視覚障害の場合、聴覚障害と決定的に異なるのは、その拡大規模の大きさであった。聴覚障害では、風疹による聴覚障害児が学齢期を迎える1970年代になっても、通学制聾学校の生徒数が寄宿制聾学校のそれを超えるまでには至らなかったが（Moores［1992］22)、視覚障害では、未熟児網膜症による視覚障害児の大量発生を契機として、通学制学級を中心とする公立学校と、寄宿制盲学校の在籍者数が初めて逆転する。1960年代初頭には、全米における寄宿制盲学校と公立学校の在籍者数の割合は、47%対53%となり、初めて公立学校の在籍者が多数を占めることとなる（Table 1 参照)。さらにこの傾向が一過性のものでなかったことは、その後1972年時点の数値からも明らかである。通学制公立学校における視覚障害児教育の急速な拡大は、視覚障害の我が子をきょうだいや近所の子どもと同じ学校へ通わせたいと願う、主として中産階層の

Table 1 アメリカ合衆国における視覚障害児の学校種別就学者数
(1950, 1960, 1972年時点)

年	就学者総数	寄宿制盲学校	公立学校
1950	5,650	5,014(88.0%)	656(12%)
1960	14,642	6,824(47.0%)	7,818(53.0%)
1972	22,244	7,008(31.5%)	15,236(68.5%)

(Lowenfeld [1975] 112の表を一部改変)

親の要求によって実現したが、視覚障害が他の障害に比べて教育的統合が容易であると看做されたことも、重要な要因であったと思われる。実際、この時期の公立学校では、多くの場合その学校に初めて入学する障害児は視覚障害児であった (Lowenfeld [1975] 112)。しかし一方では、このように視覚障害が教育的統合の容易な障害であると看做されたことこそが、視覚障害に固有の教育的課題を看過させる一因ともなったのである。

(3) 肢体不自由：公立学校特殊学級のなかで最も独自性があるのは、特殊学校という独立形態をとった肢体不自由であろう。その成立と維持には、教育委員会だけの資源では困難であり、医療の進歩と継続的サービス、社会事業(福祉)サービス、交通の整備、専門家間の協力を要件としていたからである。いいかえれば、肢体不自由の特殊学校数が他の障害種別と比べて少数であったのは、発生率の低さよりもこれらの条件を総合的に提供できる都市が多くなかったということであろう。

ここでは、国内最初の公立学校肢体不自由児学校であり、その後も国内のモデルとなるシカゴ校を例にとってその展開をみてみる。シカゴ校は、1899年1月、シカゴに2名の教員と45名の生徒で開設された。その最終的な教育目的は自活化と社会の有用な成員への育成という、聾学校や盲学校の目的と類似したものであった。担当教員は、通常教育からの分離形態を擁護しているが、その理由は、教育課程の独自性であったように思われる。なお、通学にはバスが導入されている (46th Annual Report of the Board of Education [1900] 31-32, 41)。1902年1月では生徒数が53名で入学待機者12名であったが、それからまもなく、2校、教員4名、生徒99名に増加し、収容力と学校の増設が提起されている (47th AR [1901] 107 ; 48th AR [1902] 80)、1903年には在籍総数108名となる (49th AR [1903] 76)。

肢体不自由児学校は1930年代半ばにはシカゴ公立学校の特色となり、4センター (うち2校は特殊学校と通常学校の併設校)、在籍数は1,910名になる。バスは47台が用意されていた (Stullken [1935] 73-74)。1950年代になるとやや複雑な発展を遂げる。Spalding校は感覚障害の重複障害児を含む就学前からハイ・スクールまでの肢体不自由児が900名、Christopher校は就学前と初等段階の肢体不自由児350名が通学する特殊学校であったが、Jahn校は肢体不自由児150名、Gompers校は肢体不自由児190名の特殊学校と通常学校を組み合わせた学校であった (A. S. [1950] 182)

他方で、知能と能力の多様性と学業不振、職業教育の教育課程における重点化と10歳からの早期導入、目的としての防貧、ボランティアへの依存 (47th AR [1901] 107-109) もまた、肢体不自由学校の特徴となる。教科だけでなく手仕事における個別性や、娯楽による快活な生活が重視され、体力と健康の強化のため昼食が提供 (48th AR [1902] 81) されたほか、各校には筋訓練やマッサージ、補装具等の設備が設けられ、1校には水泳用プールと紫外線治療設備等が備えられていた (Stullken [1935] 73)。

(4) 精神遅滞および軽度発達障害：障害種別のなかで最も教育的・社会的対応が困難だったのは、現代において精神遅滞や軽度発達障害と称されているカテゴリーであろう。その理由として、この障害カテゴリーに属する状態が程度と様相において連続性をもっていること、診断方法・カリキュラム・教育技術が精神遅滞の広範さに追いつかないこと、環境の状態が精神発達に影響を及ぼすこと、それぞれの社会がもつ文化的独自性により精神発達の構成要素が異

なること、重度精神遅滞に典型的なように精神遅滞は元来の学校文化的規範から逸脱するとみなされる行動を示すことがあり、したがって他の障害種別にはみられない、しかも解消しがたいスティグマを付与されること、学校や社会が一般に子どもに要求する教科的達成の内容，程度と子どもの到達度が一致しないこと等が列挙できる。したがって、精神薄弱学級の名称は統一されておらず、また、同一の名称が同一の機能をもっているとは限らない。そこで本稿では、学業不振を含めて精神遅滞も軽度発達障害も、同じ項目の下で扱うこととする。

① 19世紀末まで－前史：初期の精神薄弱特殊学級の特色は、他の障害と異なり、最初から精神薄弱学級として設置されたわけではない点にある。就学義務が強化されて膨大な数の子どもが学校に押し寄せた結果、学校に定期的に通学しない子ども（彼らの多くは学校ではなく街頭に行った）、学業についていけない子どもが生じるようになる。怠学（truancy）は学業も劣ることが通例だったから、公立学校は学業と行動の一般的規準からの逸脱をそれほど明確に分けずに対応を開始する。たとえば後述するオハイオ州クリーブランドでは、1876年にUnclassified schoolが設立されるが、その対象は、他の子どもに有害であり、学校規律の手段によっても矯正できない子どもであった（40th Cleveland Public Schools［1877］105)。この子どもたちのなかには、矯正よりも学業に問題のある子どもが含まれていた。

クリーブランドではその後、1890年代前半に学業で仲間について行けない“slow pupils”への対処が、学業が順調な子どもに対する悪影響とともに問題になる。進級制度の改善、怠学の取り締まりの強化とともに、進級できない原因も調査される。その原因としてあげられているのは、①不規則な通学（本人の病気、親の無関心、家庭の貧困)、②精神欠陥、③身体欠陥(聾や近視)、④学業に専念できる力の不足、⑤勉強への準備不足、⑥未成熟であった（58th Cleveland Public Schools［1894］70-73)。このなかから、精神薄弱等、各種の特殊学級が具体化されることになるが、注目されるのは、学業に専念できる力の不足と未成熟である。これらの状態の発生には栄養や劣悪な家庭環境も関連するであろうが、その状態には軽度発達障害もまた潜在化していたであろうと思われる。

② 19世紀末から1900年代まで：東海岸から中西部の都市に初めて精神薄弱学級が設置される。これらの都市に見られる共通点は、就学義務制が制定されている州であり、公立学校制度も強化されていること、ほぼ大都市であり、人口が約20万人以上であること、ほとんどが他の種類の特殊学級も整備する都市であることにある。正確な特殊学級就学者数の把握は困難であるが、1914年時点での特殊学級の就学者数は全国で10,890人とみられる。なお同じ時点での精神薄弱者施設の入所者数は27,962人であった（Phillips［1928］3)。もっとも、後者は施設内学校生徒数ではなく入所者数である。この時期に、各都市で第一世代の特殊学級教員が誕生し、特殊学級の礎石を築く。しかし、ほとんどが女性であった特殊学級教員の当初の精神薄弱に関する認識は、精神薄弱脅威論に基づくものであり、この時期の特殊学級は施設の代替機能を期待されていた。

③ 1910－1950年代：この時期の画期は、1910年、バインランド精神薄弱者施設の教育心理学者H. H. ゴダード（Henry H. Goddard 1866-1957）によるビネ・シモン知能尺度の精神薄弱者に対する適用と、その成果に基づくアメリカ精神薄弱研究協会（The American Association of Feeblemindedness: AAFB）による精神薄弱分類であった。知能検査は、知能指数を導入することで格段に便利になり、子どもを分類するための科学的道具として盛んに使われ、濫用されるに至る。知能検査は、精神薄弱児の全学童における割合を推定可能にし、鈍や境界線の子どもを発見する。また、彼らへの教育的対応の必要性を提起するとともに、特殊学級には知能が“low”である子どもが13%以上いることも明らかにした（Phillips［1928］

2)。しかしこの時期の公立学校では、重度級精神薄弱児の問題は部分的な位置しか占めることがなかった。

1910年代以降は、特殊学級教員養成が精神薄弱者施設だけでなく、師範学校や大学でも短期課程や授業という形で行われるようになる。また、施設退所者や特殊学級卒業生の追跡調査の結果が公表され、科学的根拠に基づくとされたそれまでの精神薄弱脅威論を覆すことになる。その結果、精神薄弱に対するスティグマの軽減と精神薄弱者の生活の場としてのコミュニティ、そしてそのための特殊学級の役割の変化について決定的な意味をもつことになる。しかしこの時期は、精神薄弱脅威論の減退にもかかわらず精神薄弱者に対する優生断種が州を変えて1950年代まで実施されたように、精神薄弱に対する排除も存在し、受容と排除は、戦争・経済不況のような要素により作用したように思われる。

1920-30年代は、精神薄弱児の教育について、大学の研究者と豊かな経験をもつ実践家が現れ、標準的な精神薄弱児教育に関する著作を刊行したり、E. H. マーティンズ（Elise H. Martens 1887-?）に見られるようにカリキュラムや特殊教育行政の全国的標準化に対する努力が見られた時代であった。しかし、教育需要に必要な程度に量的拡大がみられたのか、教育の質がどれほど伴っていたのか、さらに精神薄弱特有のスティグマの解消が公立学校制度の課題としてどのように意識されていたのかは明らかでない。

④ 1960年代以降：この時期は、インクルーシブ教育運動に直接つながる時期であった。1968年のL. M. ダン（Lloyd M. Dunn）による軽度精神遅滞児の教育問題の提起、PARC対ペンシルベニア州裁判に象徴されるように、精神遅滞児学級へのマイノリティ子弟のダンピング、重度級精神遅滞児の教育機会の剥奪が提起される。また、脱施設化からノーマリゼーションへと精神遅滞者をめぐる社会福祉の理念が受容されるようになる。

読み問題に対しては、識字の獲得との関連で20世紀初頭から実践的な関心が払われてきたが、この時期になって、神経心理学的な研究により、軽度発達障害に関する新しい観点からのアプローチが始まる。学習障害もその一つであった。学業不振という範疇に含められてきた子どもについて、新しい概念の下で教育的対応の検討が開始された。

3．特殊学級の歴史的展開におけるインクルーシブ教育の両義的な現象の展開

現代アメリカの公教育では、心身上の差異や文化的・社会的な差異が解消され、それを発生させているシステムが克服されるべき課題として提起されている。当然のことながら、この課題は現代において突然生じたものではない。前章で瞥見したように、1990年代のインクルーシブ教育運動が提起しているさまざまな問題、あるいはそこに含まれる要素には、特殊学級の創始期あるいはそれ以前の聾唖学校・盲学校・「白痴」学校時代から、たとえそれが萌芽的であったにせよ、認識されたものが多かったのである。

つぎにそれを例示してみるが、その意図は、むろんインクルーシブ教育（論）と類似する用語や表現を、特殊学級の活動のなかで列挙することではない。そうではなく、特殊学級の理念やその実現を阻んできた状況が、創始から展開において存在し、あるいは形成されていたことの一端を示すことで本格的な特殊学級史研究の必要性を明示することである。

最初にスティグマである。障害に与えられたスティグマは、19世紀前半に聾唖児の学校が創設されて以来、それ以降に開設された盲院、「白痴」学校とともに、障害者本人、学校・教職員はそのスティグマに苦しんできた。したがってこれらの特殊学校は、職業自立を達成することによってスティグマの解消を模索してきたが、順調に成功したとはいいがたかった。それゆえ、特殊学級の障害児が障害のない子どもとともに公立学校に就学するのは、スティグマからの解放への期待があったのである。

他方で、視覚障害児の晴眼児との共学の導入におけるカーティスとアーウィンの主張は、中産層の子どもを中心にした、彼らの主体性を軽視した適応主義であるという批判も可能であろう。しかし彼らの盲児と晴眼児との関係論は、時代的制約のなかで、両者の同等性・平等性、いわゆるピア関係、そして特殊教育専門家としての教師と親との間における協力的態度が志向されていると評価することもできる。この協力関係（cooperation）こそ、クリーブランド教育委員会の特殊教育・工作部部長、J. E. フィンツ（John E. Fintz）によれば、「特殊教育の根本原理」（Fintz［1940］306）であった。

フィンツは、特殊教育の弱点について次の6点をあげている。

1．（特殊教育では）障害児の人間的特質のなかの多くを測定したり、認識することがあいまいであるか、困難である。
2．特殊教育部門が孤立しているので、特殊教育は知られていない。
3．教育の他の部門の責任者が、*特殊教育の目的*（ママ）を知らない。
4．他の教育部門との協力が不足している。
5．特殊教育の教員たちが密接な関係をもつことに積極的でない。
6．特殊教育部門を、無能な教員のごみ捨て場にしている。

このなかで、少なくとも特殊教育における協力の必要性やごみ捨て場機能は認識されていたし、協力の促進と有能教員の確保の努力がなされていたことは明白である。また特殊教育で用いられてきた用語（abnormalと handicapped）の差別性も指摘されている（Lowenfeld［1946］130）。用語を含めて、特殊教育の「孤立」や「知られていない」こと、「密接な関係をもたない」こととその理由は、それらが通常教育との二元的状態の結果であるとのインクルージョニストの指摘に基づいて再検討すべきであろう。また、肢体不自由の特殊学校で典型的にみられたように、特殊学級事業における社会福祉的アプローチの活用は、非効率やスティグマ、特殊学級（関連）事業の公的性格に関連する問題を生じさせたが、このこともまた、多職種との協力・調整や事業の公共性が重視されるインクルーシブ教育では大きな課題となろう。

インクルーシブ教育は、学習への特別なニーズをもつ広範な子どもたちの教育の改善によって公立学校全体やコミュニティの改善の実現をめざしていると思われるが、特殊教育もまた、特殊学級に通学する子どもの家庭やコミュニティの改善を主たる課題として意図する側面をもってきた。少なくとも特殊学級の個々の障害児の改善のみを標的として考えていたわけではなかった。たとえば、ウィスコンシン州教育局初等教育指導主事のM. G. ブッシュ（Maybell G. Bush）は特殊教育専門家ではないが、公立学校における特殊教育の普及と通常教育の教師間の交流が、それまでは気づかなかった子どもの教育的ニーズの発見と充足をもたらしただけでなく、特殊教育の副産物として、一般のあらゆる子どもに間接的な貢献をしていると述べている（Bush［1942］）。

障害のなかでもっとも強力なスティグマが付与されてきた精神薄弱ではどうであろか。ニュージャージー州ニューアークの精神薄弱特殊学級部長、M. アンダーソン（Meta Anderson 1878-1942）は、19世紀末の特殊学級の創始以来、公立学校における精神薄弱児教育実践の最大の功労者として評価された（Whitney［1953］356）実践的研究者であるが、精神薄弱特殊学級と教師が公立学校制度において完全に孤立し、精神薄弱児の無能観が支配的な理由について、1941年、アメリカ精神薄弱学会（The American Association on Mental Deficiency）の会長講演の中で、つぎのように述べている。「多くの公立学校制度関係者は、特別なケアと訓練のために選択された子どもがそれほど多くの教科的進歩をすることができないことを理解してある種のショックを受けた。それゆえ彼らは、これらの学級を必要悪というカテゴリーに格下げして、学校当局ができるだけ悩むことがないようすることだけを要求した。そこで直ち

に、あらゆる種類・状態・年齢の精神薄弱児が特殊学級に送られたのである。教師は、子どもたちはほとんど何もできないから、教師ができる最善のことだけをすればよいと教えられたのである」(Anderson［1941］7)。

アンダーソンによれば、精神薄弱にかかわる無能観・孤立や必要悪としての特殊学級という評価は、特殊学級の子どもや担当教員によって生じるよりは、公立学校制度関係者の特殊教育の成果に対する失望から生まれている。当然のことながら、公立学校制度関係者の背後には、彼らに限定されない、より広い社会の否定的態度が反映されているであろう。

精神薄弱は19世紀末にはすでに脅威の対象として確立されていた。その未分化状態としての学業や行動の平均からの逸脱を示す子どもに対して用意された学校は、クリーブランドではUnclassified schoolであったが、この命名には「できるだけ不快な名称にしない」(Cleveland Public Schools［1877］105) という配慮があった。もっともこの学校の目的は、精神薄弱者施設と同じ、正常児と逸脱児の保護両立論であった。

20世紀半ばになると、精神薄弱者に対する別の見方も定着する。デトロイト教育委員会特殊教育部長のA. B. メッツナー (Alice B. Metzner) は、「社会もしばしば学校当局も、このタイプの児童を無視しようとする。彼らは、異常に暗示にかかりやすく、劣等感をもつことがしばしばあり、家族によって不当なほど保護される。彼らはつねに未熟な子どもであるが、彼らは、同年齢の（障害のない）者のようになりたいと願っているのである。彼らは、理解され、注意深く働くことを教えられれば、自分の成し遂げたことに誇りをもち、単調な仕事に苦痛なケアを展開しようとする。興奮を切望する者はほとんどいないし、邪悪な人格から守られれば、明白に指示に従い、現代都市の複雑さから離れて、満足した十分秩序のある慣れた単純な環境に落ち着くだろう」(Metzner［1941］41)。

同じ頃、肢体不自由という身体的差異について、特殊教育の基本理念である正常性への近似を否定するような、「違っていることへの権利」という新しい考え方が提起される（Miers［1952］)。

インクルージョン最大の争点の一つである隔離についてはどうであろうか。1940年、L. C. マーティン（Lewis C. Martin）によれば、「進歩的教育グループは（あらゆるタイプの特殊児童の）隔離に最も批判的である。この態度は、民主制に対する彼らの強調と人間のパーソナリティに対する尊重と一致している。---彼らの見解では、隔離は子どもにスティグマを与える」とし、障害児に差異意識と劣等感を与えるので、パーソナリティの発達を阻害しているとする。また、「教育における民主制とは、すべての人々に対する平等な教育の機会を意味する。しかし---そのことは、すべての子どもの教育と同じタイプであることを、必ずしも意味しない」とする。

上記のフィンツは、「特殊学校・特殊学級は隔離を意図しているわけではない。特殊教育という分類のもとで、そして真に機能的な教育プログラムのもとで、---教育と訓練をその知的・身体的レベルの限界まで学区内のすべての子どもに機会を提供する学校制度を提供しているのである」と主張する。この特殊教育の位置づけは、ほぼ同じ時期に主張された「特殊教育は通常の学校プログラムから分離したものではなく、その一部である」との論に類似している(McIntire［1944］78)。

最も隔離的な教育環境である寄宿制学校の目的ですら、「寄宿制学校での教育が終了したとき、自分の能力にふさわしい成績によって自分の自尊心と他者に対する尊敬心を維持するように準備させて、コミュニティに子どもを送り返すこと」(Martens［1939］4) と主張された。この指摘は、連邦内務省教育局上席特殊教育専門職のマーティンズによるものであるから、特殊教育専門家の平均的な理解を示すものといえるであろう。

こうしてみると、隔離を絶対的に優れた教育

上の方策と理解する立場はほとんどおらず、通学制聾学校や点字学級に対して教育上の優位を主張する寄宿制学校校長ですら、その理由の一つとして、教育対象が寄宿制でこそ望ましい教育と生活が可能な社会階層出身者であることを共通して指摘する。まして、コミュニティとの分断や教育機会の制約の肯定は、特殊教育関係者にはありえなかったであろう。

他方で、J. W. テニー（John W. Tenny）のように、統合教育はマイノリティとしての障害児の価値と権利を正当なものとして認識され、教育の機会が平等化されるうえで重要であり、隔離は障害児と障害のない児童との校内での社会的接触を妨げるし、校外での接触も促進しないから、障害児に対する障害の児童の理解と受容は困難であるとする明快な提起があった（Tenny［1953］264）。

障害当事者の通学制学校への関与が、その開設に際して不可欠な要素となったことは、とりわけ聾と盲において事例的に観察できる。たしかに現代的意味でいえば、障害当事者団体（an organization of the disabled）ではなく障害者援助団体（an organization for the disabled）ではあったが、少なくとも通学制学校の開設や新しい教育プログラムの導入に当たってイニシアティブをとったのは、開設された通学制学校の障害種別と同じ障害をもつ人々であった。

公立学校特殊学級における教育は、早くから民主制と関連づけられていた。E. バーンズ（Earl Barnes）は、1908年、アメリカ最大の教育研究団体、全米教育協会（National Education Association: NEA）で、公立学校における特殊教育の拡大が、コミュニティの発展しつつある知性の自然な結果であり、民主制に基づく万人への無償教育の提供であるとする認識を示した（Barnes［1908］1118）。バーンズの所論は社会効用や精神薄弱脅威論の影響が強いうえに、矯正や知的逸脱の子どもの特殊学校への措置における専門医師の主導擁護、親および通常教育の教師の選択否定が特徴的であるが、寄宿制ではなく通学制学校における障害児の教育機会の拡大を民主制と関連づけた点では意味があった。

むすび

以上事例的にみてきたように、特殊学級が目ざしてきた理念とその達成あるいは挫折、そしてそれによって何が生じたのかは、時期によって、あるいは障害種別によって異なっているように思われる。特殊学級の創設と展開において先達が直面し、解決しようとしたにもかかわらず、必ずしもそれが実現できなかった諸問題は、現代インクルーシブ教育における諸課題とどのような連続性を持つのであろうか。冒頭で述べたように、本稿の意図は、これまでの障害児教育史のなかに、インクルージョンと類似した理念や発想が存在したことを指摘することではなく、フル・インクルージョニストが主張するように、特殊教育がすべて排除的・排他的であったわけではないことを明示することでもない。しかし現代において、もしもインクルージョンを障害児教育および通常教育のよりよい改善案として採用しようとするならば、インクルージョンの理念と方法に連続する提案が、これまでの歴史的においていかなる背景と条件において提起され、何がどのように実現し、あるいは挫折したのか、何が連続していて不連続であったのか、その理由は何であったのかを解明しなければ、インクルージョンを実現することは不可能である。なぜなら、論理的に考えてインクルージョンはこれまでの特殊教育・障害児教育の連続線上に（それがたとえ部分的であれ）存在すると考えられるからである。それゆえ、特殊学級の成立と展開の軌跡に対する忠実な解明は、インクルージョン理念の普遍的側面とその実現における困難性を示唆しうる有効な手段として期待されるとともに、インクルーシブ教育の実現のための課題と手順が具体化されるであろう。

付　記

本論文は、日本学術振興会から受けた科学研究費補助金による研究成果の一部である。

註

1）http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=15200&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2）国際的なインクルーシブ教育の基準からのずれは、わが国の特別支援教育の理論的瑕疵であるように思われる。インクルーシブ教育の本質は、排除された人々の社会への完全参加による民主制社会の実現であり、したがって、既成の制度である特殊教育を構成する価値観と要素の根本的革新を伴う。そのような例としてつぎを参照。ブース・エインスコウ（2005）インクルージョンの指標（2002年版），2-11.

3）たとえば、ボストンに次いで1875年に通学制聾学校を開設したイリノイ州シカゴの場合、同州の寄宿制聾学校では入学年齢は11歳以上と規定されていたのに対し、通学制聾学校の場合には、1880－81年に通学制度聾学校に在籍した54名の生徒のうち、30名は11歳未満（最少年齢は5歳）の年齢での入学者であった。ただし寄宿制聾学校でも、入学規定に関わらず、現実には、6-10歳での入学者は存在していた。それゆえ、入学規定のみを以って、直ちに寄宿制聾学校が年少者の入学を拒否していたと結論づけることはできない（Department of public instruction, city of Chicago, 93-94 : Illinois Institution for the Education of the Deaf and Dumb [1880-1882] 78-114）。

文　献

Anderson, M. (1941) The meaning of Education for the mentally retarded. Presidential Address, American Association on Mental Deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46, 6-16.

A. S. (1886-1921) Tabular statement of American schools for the deaf. 32(1)-66(1).

A. S. (1910) Robert B. Irwin, supervisor. *Outlook for the Blind*, 3(4), 151.

A. S. (1950) Special education in Chicago. *Journal of Exceptional Children*, 16, 182-183, 191.

Barnes, E. (1908) Commons school and special child. *Proceedings of National Education Association*, 46, 1118-1125.

Bingham, G. (1911) The advantages of educating the young blind in schools with seeing. *Outlook for the Blind*, 4(4), 183-184.

The Board of Education of the City School District of the City of Cleveland (1930) Deaf, Braille and Sight Saving Classes for the School Year 1929-30.

ブース, T.・エインスコウ, M. 中村満紀男・河合康・岡　典子訳 (2005) インクルージョンの指標（2002年版）. 筑波大学心身障害学系. Booth, T. & Ainscow, M. (2002) Index for Inclusion, 2002 edition. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.

Bush, M. G. (1942) The handicapped child helps all children in Wisconsin. *Journal of Exceptional Children*, 8(5), 155-157, 160.

Cleveland Public Schools. Annual report of the board of education for the school year ending August 31. 40th (1877) and 58th (1894).

Coffin, Helen J. & Peck Olives S. (1926) Sight saving classes Cleveland public schools. Board of Education of Cleveland, Ohio.

Curtis, J. B. (1911) Instruction of blind children in schools for the seeing. *Outlook for the Blind*, 4(4), 181-182.

Department of Public Instruction, city of Chicago (1881) Annual report of the board of education for the year ending July 31. 27th (1881).

Dunn, L. M. (1968) Special education for the mildly retarded－In much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35, 5-22.

Fintz, J. E. (1940) Cooperation is the keystone of special education. *Journal of Exceptional Children* , 6(7), 304-306.

Illinois Institution for the Education of the Deaf and Dumb (1880) Biennial report of the Illinois Institution for the Education of the Deaf and Dumb, 21st (1880-1882)-22nd (1882-1884).

Irwin, R. B.(1911) Place of the day school in the work of the blind. *Outlook for the Blind*, 4(4), 184-186.

Irwin, R. B. (1918) Day school classes for the blind. Supervisor of the classes for the blind, Cleveland Public Schools. *In The blind in Cleveland*. Cleveland Society for the Blind, Cleveland, OH. 42-52.

Lowenfeld, B. (1946) The case for the exceptional. *Journal of Exceptional Children*, 12(5), 130-133, 151

Lowenfeld, B. (1975) The changing status of the blind. From separation to integration. Charles C. Thomas, Springfield, IL.

Martens, E. H. (1939) Residential schools for handicapped children. The Department of the Interior, Office of Education Bulletin 1939, No. 9, 4.

Martin, L. C. (1940) Shall we segregate our handicapped? *Journal of Exceptional Children*, 6(6), 223.

McIntire, C. H. (1944) State administration of special education. *Journal of Exceptional Children*, 11(3), 74-78, 89.

Metzner, A. B. (1941) Making desirable citizens of the feebleminded. *Journal of Exceptional Children*, 8(2), 41.

Miers, E. S. (1952) The right to be different. *Journal of Exceptional Children*, 18(8), 225-228.

Moores, D. F. (1992) A historical perspective on school placement. In Kluwin, T. N., Moores, D. M. & Gaustad, M. G. (Eds.) *Toward effective public programs for the deaf students*. Teacher College Press, New York. 7-29.

Oka, N. & Nakamura, M. (2005) Criticisms of full inclusion in the United States by an organization for people who are blind and teachers of students with visual disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 42(6), 547-558.

Phillips, F. M. (1928) Schools and classes or feeble-minded and subnormal children 1926-27. Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin, 1928, No. 5.

Public Schools of the Chicago. Annual report of the board of education for the year ending June 30. 46th (1900) − 49th (1903).

Stullken, E. H. (1935) Special education in Chicago. *Journal of Exceptional Children*, 2(3), 73-75.

Tenny, J. W. (1953) The minority status of the handicapped. *Exceptional Children*, 19(7), 260-264.

Whitney, E. A. (1953) Some stalwarts of the past. *American Journal of Mental Deficiency*, 57, 345-360.

Winnie, A. J. (1912) History and handbook of day schools for the deaf and blind. Democrat Printing Company, State Printer. Madison, WI. 13-15.

—— 2005.8.31 受稿、2005.11.15 受理 ——

Bull. Disa. Sci. 30, 113－127, 2006

Historical Phases of Acceptance or Exclusion of Students with Disabilities in the Public School Classes: Introduction － Sources of Inclusive Education in the United States －

Noriko OKA, Junji SASAKI, Motoko KIMURA, Wonil CHO,
Hiroki YONEDA, and Makio NAKAMURA

The special classes established in the public school systems did not necessarily show the same phases within the special classes in the idea and meaning, the students, and results of education. In other words, students with disabilities in the special classes were not necessarily subjected to dichotomy between acceptance and exclusion from general education. On the other hand, while their individual educational needs had been responded in the special classes, they had been segregated from the students without disabilities. This study is introduction of a series of researches which examine a historical development of the special classes for each disability category, from a viewpoint of being the sources which the special classes with such acceptance or exclusion might bring the present inclusive education in the United States.

Key Words: special class; public school; inclusive education; United States