Association of Disability Sciences, Japan

障害科学研究, 31, 3－19, 2007

原　著

# 千賀愛・高橋智（2005）「特別な教育的配慮の史的研究」批判

## ―障害児教育史研究の基本的手続きを中心に―

中村満紀男

千賀愛・高橋智両氏の連名論文「米国における義務教育普及と特別な教育的配慮の史的研究－19世紀中葉以降の東部諸州の同校を中心に－」（障害者問題史研究紀要, 第40号, 2005年）は、アメリカ合衆国公立学校特殊学級成立の時期とその根拠について、新しい学説を提示した。その内容は、特殊学級の成立は従来の通説である19世紀末ではなく1838年であり、その成立要因は学業不振問題からの分化ではなく特別な教育的配慮の結果である、というものである。本論文では、両氏の着想・概念化・実証について検討し、両氏の論文における資料的根拠の薄弱、現代的発想の理念の遡及的適用という歴史的研究法の誤り、論証方法の恣意性と非論理性について具体的に指摘し、両氏の新しい学説は、障害児教育史研究法の基本的な手続きにおいて重大な問題があることを明らかにした。

キー・ワード：千賀愛　高橋智　特別な教育的配慮　障害児教育史

### はじめに―本論文の目的と方法

本論文では、千賀愛・高橋智「米国における義務教育普及と特別な教育的配慮の史的研究－19世紀中葉以降の東部諸州の同校を中心に－」（2005）が提起した新しい学説を吟味するとともに、その学説の根拠と研究手続き上の問題点について検討する。このように、特定の論文を検討の対象とするのは、この論文が研究方法上、看過できない重大な問題点を含んでいると考えるからであり、今後のアメリカ合衆国障害児教育史研究、とりわけ特殊学級史研究（千賀・高橋の表現では特別[1]学級史）の学的発展のうえで、その問題点を明確にしておく必要があると考えるからである。なお、千賀氏には、高橋氏との連名による上記の論文とテーマおよび内容が連続している「米国における義務教育普及と特別な教育的配慮の史的研究－世紀転換期における特別学級の対象児の論議を中心に－」（2004）があるので、この論文も必要に応じて取り上げる。

本論文では、学術論文の慣例にしたがい、敬称は省略する。

上記2本の論文では、「特殊教育・障害児教育の系譜」としてのアメリカ合衆国特殊学級史研究が批判の対象として設定され、千賀・高橋の「特別な教育的配慮」なる概念に基づく、特殊学級成立の時期と条件について新しい説が提起され、その正当性と根拠が主張されている。筆者は、批判される、いわば通説に属する。

先行研究を批判的態度をもって読解することは、学術研究の出発点であるから、そのこと自体は当然のことであるが、批判には一定の研究手続きが不可欠である。第一に、先行研究に対する恣意によらない、正確な読解である。第二に、先行説を否定し、新しい学説を提起する場合、着想が単なる思いつきでないための根拠と

筑波大学大学院人間総合科学研究科



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



実証、そして先行研究と少なくとも同等の次元の資料に依拠することが必要である。本論文では、これらの観点から、千賀・高橋の論文について、具体的に検討し、その問題点を明確にすることによって、千賀・高橋の新しい学説とその根拠の薄弱さ、研究手続きの不足、論旨展開の恣意性を指摘する。

千賀・高橋の新しい学説と先行説に対する批判およびその根拠を整理すれば、Table 1のようになる。

**Table 1** 千賀・高橋論文（2005）が主張する先行研究の学説と主張・根拠

| 言及箇所 | 千賀・高橋論文が主張する先行研究の学説 | 千賀・高橋論文の主張・根拠 |
|---|---|---|
| 22④；<br>22⑤；<br>23② | 19世紀末都市部の就学率の向上と学業不振問題の顕在化が特殊学級を生む前提条件である．特別学級の設置は，公立学校への就学者の急増→学業不振問題の顕在化→特別学級の設置という図式に基づく | そのような先行研究の図式は成立しない<br>1．都市部における就学率低迷，農村部での就学率向上という史実に反する．<br>2．日本・スウェーデンに関する研究でも究明されている．<br>3．学業不振問題は，19世紀末になって初めて顕在化したのではない |
| 31②32⑤ | 19世紀末の特別学級は，軽度障害児（知的障害児）への対応が特別学級の中心的課題であった | 通説を支持する十分な根拠は見いだせない.通常学級におけるさまざまな困難に対する対応にすぎない |
| 23② | 特別学級は，障害種別に応じた特殊教育・障害児教育の系譜である | 日本等の先行研究は，特別な教育的配慮ととらえる米国の先行研究と一致しない |
| 23③ | 特別学級は通常学級から排除された「精神薄弱児」を対象とする「特殊教育」の一環である | 先行研究の説は，近年の米国初等教育史研究により，疑わしい |
| 32⑥ | 特別学級は，通常学級から排除された「精神薄弱児」学級を対象としたり，障害別に設置された「特殊教育」の場である | 通常教育の枠組みから外れた子どもに対する公立学校内での分化に対応する措置である．多様な困難をもつ子どもの公立学校の運営と実践に不可欠な「特別な教育的配慮」のシステム・機能である |
| 29⑤ | | 行動的逸脱児の学級の開設は，<br>1．感覚障害・健康障害児の学級よりも早く開設された<br>2．通常教育の枠組みにおける，義務教育の普及過程において公立学校が成立するためには不可欠な，特別な教育的機能である |
| 22⑤26② | 19世紀中葉の特別学級について検討されていないし，19世紀末の特別学級との関連についても検討されていない | |
| 23④ | 従来の特殊教育・障害児教育の枠組みだけでは，19世紀後半から20世紀初頭にかけて登場した特別学級の特質を明らかにできない | |

アラビア数字は頁を，囲み数字は段落を示す



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



論点を明確にするために、Table 1から千賀・高橋論文が主張する要点を整理すれば、以下のようである。

(1) 特殊学級の成立は19世紀末ではなく19世紀半ばであること、

(2) 特殊学級の開設要因は学業不振問題ではなく、就労、移民、長期欠席、落第、ドロップアウト等であること、

(3) 特別学級の開設は障害別への特殊教育的対応ではなく、さまざまな逸脱への特別な教育的配慮に基づいたものであること、

(4) アメリカ合衆国における初等教育史・特殊教育史研究が千賀・高橋の説を支持していること。

以上の要点には新しい説（1、3、4）もあり、新規に提起されたようにみえる説（2）もある。(1) については千賀・高橋の示す根拠の吟味が、(2) と (4) については先行研究の検討が、(3) については概念的検討が必要である。以上の千賀・高橋の研究上の問題点はつぎの5項目に要約できるので、これらについて逐一検討することとする

- 「特別学級」19世紀中葉成立説の根拠の薄弱さ－史料批判の欠如・省略
- 歴史的事実に関する理解の不足、誤解または曲解、あるいは実証性の欠如
- 超歴史的概念としての「特別な教育的配慮」の提起と史実の単純化
- 恣意性－偏った先行研究および文献の理解と二分法的理解、読解と記述の恣意性
- 記述における検証の省略、あいまい、誘導

## 1.「特別学級」19世紀中葉成立説の根拠の薄弱さ－史料批判の欠如・省略

千賀・高橋は2005年論文で、これまでのアメリカ障害児教育史の通説を覆す、特殊学級19世紀中葉成立という根本的に新しい説を提起した。一般に、19世紀末、就学義務制に伴って子どもをめぐる諸問題への教育的・社会的対応として、諸種の特殊学級が成立したというのが通説になっている。

千賀・高橋は、マサチューセッツ州で就学義務制が1852年に実施される以前の時期である19世紀前半のボストンの公立学校に関して以下のように書いている（26頁第5段落。以下26⑤と表記）。

1838年に開設された中間学校（Intermediate School）は、

「身体的・精神的または行動的な障害（disabilities）をもつ生徒を対象とする」「特別教授のための学校」としても知られており（p.89）----基礎的リテラシーを欠くために（公立学校から－引用者）入学拒否・学校排除された子どもに対する特別な教育の場である。

この千賀・高橋の記述は、この中間学校が、いかにも身体的・精神的または行動的な障害をもった子どものための特別な学校であったかと思わせるほど、これまでのアメリカ特殊学級史の常識を覆す、画期的な新しい説である。

それでは、千賀・高橋の画期的な新説は何に基づいているのであろうか。上記引用文中のp.89はOsgood（1999）からの引用である。千賀・高橋はOsgoodの記述の妥当性について、どのように検証しているのであろうか。典拠の妥当性を検証する場合、通常は二つの手続きを必要とする。第一に、初期のボストン公立学校制度に障害児学校があったとするOsgoodの記述を吟味することである（必要であれば、Osgoodが依拠する一次史料の参照も不可欠となる）。第二に、19世紀中葉の公立学校に障害児がいたとして、それが障害児学校とみなせるかどうかを検討することである。つぎにこの2点について検討する。

① 1838年開設の中間学校＝障害児学校説とその根拠の検証の省略

千賀・高橋の新説の最大の根拠ともいえる、1838年に開設された中間学校＝障害児学校説は、どのような資料的手続きに基づいているのであろうか。当然のことながらOsgoodの根拠を参照しなければならない。ところが驚いたこ



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



とに、Osgoodは1999年論文でその元となる文献を明示しておらず、詳細はOsgood1997年論文を参照せよとしている（Osgood［1999］103, note.13）。しかも参照の指示は、1997論文の特定頁ではなく論文全体である。しかし1997論文の主題は、中間学校の成立がテーマではなく、1838年中間学校からungraded classへの改組についての研究であるから、中間学校の成立と展開については、全24頁のうち正味3頁で触れているだけである（Osgood［1997］381-384）。その3頁では、中間学校への入学児が「身体的・精神的または行動的な障害（disabilities）をもつ生徒」であったことは何ら示されていない。それどころかOsgood1997論文は、千賀・高橋がいう「特別教授のための学校」であるはずの中間学校の本質（the nature）を示す記録は、ほとんどないとしているのである（Osgood［1997］382）。

つまり、1999論文における中間学校が障害児学校であるという記述は、Osgoodが、中間学校にはさまざまな障害があると推定される子どももいたであろう、と推測しているだけに過ぎないのである。もちろん、これらの学校にどのような種類と程度の障害をもった子どもがいたのか、どれ位いたのかも不明である。千賀・高橋は、歴史的研究として行うべき基本的な史料批判を怠り、「事実」確認という当然行うべき肝心の手続きを行わず、Osgoodの1999論文の記述をそのまま援用しているにすぎず、その新説が依拠する根拠について自ら確認する作業を省略したうえで、画期的な新説として提起したのである。

さらに千賀・高橋の研究手続きの省略は続く。まず1989年のOsgoodの博士論文においても中間学校＝障害児学校という記述は皆無である（Osgood［1989］108-113）。また、論文を書きためて著書とする場合、いったん発表した論文の記述や論拠を自ら再検討したうえで、研究書において再度記述するのが通例の手順であろう。であるとすれば、Osgoodの1997および1998年論文がOsgoodの2000年著書において、Osgoodの1999年論文の記述が継承されているのか否かは、Osgoodに画期的な新説の根拠を求めるのであればあるほど、当然、辿ってみるべき研究上の手続きであるのに、千賀・高橋はこの手続きも怠っている。2000年著書には、中間学校＝障害児学校に関するこのような記述はないし、中間学校とそれが発展したungraded classesが、障害児の学校であったという記述は一切ない。2000年著書において1997年論文の記述が援用されていないことは、その説が画期的であれば当然記述されるはずであるから、Osgoodは2000年著書においては、そのような記述の明示を自ら避けたと考えるのが自然である。こうしてみると、千賀・高橋が採用しているOsgoodの1999年論文の根拠はきわめて薄弱であるといわざるをえない。

以上のように、千賀・高橋は、史料批判を省略したままOsgoodを引用しているのは（千賀・高橋2005論文は、1838年の障害児学校開設と関連記述に関するかなりの根拠を、Osgoodに負っている）、研究手続きとして軽率である。このような新説を打ち出す場合、先行研究およびOsgoodと同じ次元の資料、すなわち一次史料を辿ることは不可欠であるが、それを行っていないことも、歴史的研究としての実証性に欠ける。

② 障害児の教育機関であることの要件

第二の問題は、中間学校に障害児が存在した（であろう）こと、中間学校の教師のなかに障害児に何らかの教育的努力をした人々がいた（かもしれない）ことが、彼らに障害や状態に対応した教育を行ったとか、障害児の学校であったといえるのかという問題である。たとえば、アメリカの初期聾唖院には言葉がないという理由で、実際には聴覚障害のない「白痴」の子どもが入学して、何らかの教育が試みられた（後に退学となる）という事実がある。このような教育は「白痴」教育といえるのかという問題である。しかし「白痴」児が聾唖院に入学して実際に受けた教育は聾唖院の教育の枠組みであり、「白痴」教育の内容と方法ではなかったという意味で、それは「白痴」教育ではないので



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



ある（中村［1990］）。

このように考えれば、障害児の学校は、それぞれの学校に対応した対象児－教育目的－教育内容・方法が備わっていること（教える側からいえば、そのような意識と意図があること）が、障害に対応する専門的な学校や教育としての不可欠の条件であった。障害児に対する教育や学校は、その子どもに対する特別な内容と方法が存在してこそ、障害児の教育や障害児の学校といえるのであり、中間学校において障害児が存在したかもしれない可能性をもって、障害児の教育が行われたとか、障害児の学校であったという主張は史実にそぐわないし、研究の手続きとしても強引であるといわざるをえない。千賀・高橋の引用に基づく誘導的な意図の記述方法については、別に述べる。

## 2．歴史的事実に関する理解の不足、誤解または曲解、あるいは実証性の欠如

千賀・高橋は、都市部の公立学校への就学率が低迷していたから就学者の急増はなかった、したがって就学者急増を特殊学級成立の根拠とする先行研究は問題があることを先行研究批判の重要な根拠としている（22⑤）。しかしこの理解には二つの問題がある。第一に、公立学校への就学率が低迷し、あるいは微増にすぎないから、就学の実態が変化しないという単純な理解である。第二は、就学率が低迷していても、人口全体が増加すれば、就学者数も当然増加すること、そして公立学校教育への影響が生じるであろうという初歩的事実の無視である。

この二つについて、20世紀初頭のアメリカにおいてさまざまな特殊学級を設置した典型的な都市であるオハイオ州クリーブランドの数値を挙げて、実証的に検討してみよう。もちろん、クリーブランドは関連資料が存在する限定的な例であり、その例示が一般化できるかどうかは別の問題ではある。しかし、歴史研究として新説を提起するには、特殊学級問題はローカルな公立学校制度が対応すべき問題であるがゆえに、千賀・高橋のようにGreene & Jacobs（1992）の総量的な記述のみに依拠して自説の正当性を主張するのではなく、一次史料に基づいて各都市の公立学校制度について実証的に検討するという研究の手続きの妥当性を示す必要がある。

Table 2で示されているように、クリーブランドではたしかに就学率は高くはない。しかし、1892年から1904年まででちょうど10%、就学率が向上している。また、就学者数では学齢者数増加（人口増加）にともなって、26,713人、167%の増加が見られたのである。都市公立学校におけるこのような変化は、就学率が顕著に高いとはいえなくても、就学者数の急増とはいえないのだろうか。このような増加は公立学校制度にとって、何らかの教育的対応を必要としないのだろうか。

クリーブランドでは、このような生徒数の急増に加えて、平均日々通学率の改善がみられたし、通年通学する生徒数の割合が増えた（1876年26.7%→1895年35.2%）（59th Annual Report of the Board of Education of the City of Cleveland［1895］36）。通学期間の延長＝通年化が制度化されるようになり（50th Annual Report［1886］34; 55th Annual Report［1891］81-82）、通学期間の長期化と学歴の高度化、平均年齢の

**Table 2**　クリーブランドにおける学齢者・就学者・就学率

| | 1892 | 1893 | 1894 | 1895 | 1900 | 1901 | 1902 | 1903 | 1904 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 学齢者数 | 82,966 | 84,958 | 87,887 | 91,453 | 106,453 | 109,047 | 110,027 | 112,785 | 114,522 |
| 登録（就学）者数 | 39,813 | 41,953 | 44,002 | 48,576 | 58,105 | 59,635 | 60,560 | 62,874 | 66,526 |
| 就学率（%） | 47.99 | 49.38 | 50.07 | 53.12 | 54.58 | 54.6 | 55.04 | 55.75 | 58.09 |

出典　Cleveland Public Schools 59th Annual Report of Board of Education, p.35;
Cleveland Public Schools 68th Annual Report of Board of Education, p.79.



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



年長化が見られていたのである。

公立学校にいる生徒数が実質的に増加することにより、学校および学級数の増加、教員数の増加により市財政が圧迫され、指導をめぐる事態は一層悪化する。そのような事態に対するクリーブランド教育委員会が展開した具体的な対応について列挙してみよう。[2)]

1876年　矯正問題をもつ生徒のためのunclassified schoolの創設

1888-89年　体罰の防止、規律と学業に問題のある（incorrigible）生徒を他機関へ委託する書式の制定

1890-91年　14-16歳の英語未修得移民の公立学校または夜間学校への就学規定、学齢者に対する就学強化（雇用主と親に対する罰則、警察権限付与による怠学取り締まり）、通学期間の延長＝通年化

1892-93年　怠学取り締まりの強化と怠学者の増加、unclassified schoolにおける教育的・矯正的環境の改善、夜間学校生徒の年長化（平均年齢約20歳）

1893-94年　警察の協力による怠学取り締まりの強化、進級のための学校共通試験の廃止と教師による判定制度の導入、学業が遅れている（slow）生徒の処遇と進級に対する弾力的な運用、進級失敗の原因分類と分析、教員養成の強化、unclassified school数の削減、聾唖学校・特殊（Exceptional［貧困な不就学・移民の孤児］）学校の開設

以上のように、クリーブランド公立学校においては、就学率の向上は遅々たるものではあったが、就学者数の増加が確実に見られることで、多様な就学者に対する対応が必要となった。公立学校は、良き市民の礎石としての精神・性格の訓練（53rd Annual Report［1890］99）、早期就労からの児童保護、移民のアメリカ化といった次元が異なる学校の社会的目的を達成するためには、学校・学級数増設に伴う財政問題を背景として、過密問題、教師の不足、進級失敗者・学業不振者問題の解決を迫られることとなった。具体的には学校教育の効率化である。

このような延長線上に、障害児の特殊学級が設置され、学業不振の原因特定と分類および教育的・社会的援助を経て、障害別の特殊学級へと分化したのである。たとえば1894年のクリーブランド年次報告では、進級できなかった理由を分析しているが、①不規則な通学（生徒当人の病気、親の無関心、貧困）、②痴愚または近視・聾等の身体欠陥、③専心力の発達不足、④入学前の準備不足、⑤未熟（とくに１－２年生）を挙げている（58th AR［1894］170）。

それでは、障害と他の学業不振の原因は連続しているのだろうか。もちろん障害だけが抽象的に存在しているわけではない。しかし学校教育に限定して見た場合、解消できない心身の状態である障害への対応は、教育の目的・内容・方法において他の状態（劣悪な環境や非障害に基づく怠学・非行等）とは代替できない独自性をもっている、という意味では不連続であるとみてよい。

### 3．超歴史的概念としての「特別な教育的配慮」と史実の単純化

千賀・高橋のいう「特別な教育的配慮」とは何なのであろうか。千賀・高橋2005論文では、「特別な教育的配慮」とは、機能障害（対象の特殊性）に直接規定される教育措置ではなく、競争的・排他的な近代学校において生じる学習問題への対応において学習活動全体を通じて学習内容の理解に複数のプロセスを用意すること、子どもの理解や進度に合わせてカリキュラムを柔軟に修正し対応すること、学校生活を継続することが困難な子どもに医療的・福祉的対応を保障することとされている（24③）。また2005年論文では、この用語は、特別ニーズ教育と並列されている（23④）。さらに、同じ著者の「デューイ実験学校と特別な教育的配慮の実



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



践」と題する2002年論文には、「「特別な教育的配慮」とは何か」という項目が設けられており、「特別な教育的配慮」とは「学校運営・教師組織に対する連携・協同のもとに、子どもの多様なニーズに応じて教育内容や教育方法に柔軟に対応させるという方法である」。このアプローチと対照されている方法は、「「特別」な教育的対応・配慮は対象の「特殊性」（機能障害など）に直接的に規定されると考える---従来から特殊教育・障害児教育の関係者に支配的な発想」であり、「20世紀初頭以降における分離・別学システムとしての近代特殊教育の成立として示される」とされる（千賀・高橋［2002］137）。2002論文では、特別な教育的配慮には、障害に対応する分離的な措置と、子どもの困難・ニーズに対応しながら教師集団の連携・協同によるカリキュラムや方法の柔軟な対応があって、後者こそ、子どもの多様性に対応する教育のあり方を模索するものであった、と考えているようである（千賀・高橋［2002］145）。

**1）定義上の問題**

① 千賀・高橋が、2005論文において特別な教育的配慮に基づく教育と「特別ニーズ教育」を並記しているところをみると（23④）、千賀・高橋は、両者を少なくとも密接な連続性をもつ概念として提起していると理解して差し支えなかろう。[3] しかし、概念のみに限って考えた場合だけでも、千賀・高橋は、特別な教育的配慮の類似概念との関係構造も、時系列的関係も示していない。特別な教育的配慮と並列されている特別な教育的ニーズとの関係も記述されていない。千賀・高橋のいう特別な教育的配慮は、学習、医療、福祉の対応に限定されている（24③）。それに対して、現代における特別な教育的ニーズに基づく教育の概念は、広範かつ根本的に再編された現代の定義である。したがって、「特別な教育的配慮」と「特別ニーズ教育」（千賀・高橋が後者の用語を現代の概念として記述しているとして）が同義またはそれに近いことは、論理上ありえない。「特別な教育的配慮」が歴史上存在したと仮定しても「特別ニーズ教育」の一要素にすぎない。通常の教育的配慮にはない「特別な教育的配慮」のさまざまな対応のみでもって、「特別ニーズ教育」と同義またはそれに近いと主張するのは、現代的概念と類似する語句や文章を、それらの文脈と内容を無視し、特別な教育的配慮の有無によって史料から恣意的に取捨選択した結果にすぎない。千賀・高橋のこの記述方法の問題は、超歴史的概念としての特別な教育的配慮概念の提起だけでなく、同一の用語を文脈・対象・内容・方法を無視しての読解方法（これについては後述）と連続する。

② すべての教育的事象や概念は、その時々の歴史的諸条件に規定される。いかなる時代や条件をも超えた「特別な教育的配慮」の概念と基準に基づいて、当時には存在しなかった理念や条件をもつ現代が、それをもたなかった、あるいはもちえなかった過去を超歴史的に理解し、現代的な価値基準から遡及的に過去を裁断することは歴史的研究とはいえない。「特別な教育的配慮」の有無によって、歴史的事象を評価する研究の立場は、史実の正確な理解を妨げる（誤解または曲解で検討）。

③ 特別な教育的配慮の定義をみる限り、配慮すべき対象となる生徒に対する肯定的対応を意味するようである。公立学校内で行われるあらゆる対応は、すべて「特別な教育的配慮」となり、しかもすべて肯定的に評価される。この思考法に基づくと、「特別な教育的配慮」はどんどん時間を遡ることになり、この意味でも超歴史的になるだろう。千賀・高橋論文に即していうならば、ungraded class（school）がその例である。この点で、千賀・高橋は先行研究の理解不足であるとともに、歴史的事実をも無視している。ungraded classは、排除を主としながら子どもの教育可能性にも期待する複雑な機能をもっていたと考えられるからである。たとえば、1876年、オハイオ州クリーブランド公立学校に設置されたUnclassified Schoolの対象児は学校規律から逸脱した子どもであり、学校の主目的は他の子どもを彼らから保護すること、



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



そして彼らの負担から教師を解放し、時間とエネルギーを他の生徒に与えることであり、従たる目的は対象児を教育によって矯正することであった（40th Annual Report of the Board of Education for the School [the City of Cleveland] Year ending August 31, 1876 [1877] 105, 145)。

このような受容と排除の二面性は、ungraded classだけに限られるのではなく、各種の特殊学級全体において比較検討すべきなのであるが、千賀・高橋の超歴史的・肯定的な概念では、時期と条件によって変化したさまざまな特殊学級の多様な役割と意義を総合的に追究できないのではなかろうか。

④　結局のところ、特別な教育的配慮という概念は、高橋らの作業仮説にすぎない。その仮説も、とりわけ障害が特別な配慮において他の配慮とどのような関係にあり、それが時間・地域・社会経済条件等によりどのように変化していったのかという構造は、この概念を高橋らが提起してから長い時間が経過しているにもかかわらず、まだ示されていない。高橋らが行っているのは、特別な教育的配慮があるか、ないかの点検であって、特別な配慮が存在しうる（仮に存在しうるとして)、あるいは存在しえない条件に関する解明ではない。これこそ、歴史的研究が解明しなければならない課題ではなかろうか。通常の教育的配慮はどの範囲までをいうのか、特別な教育的配慮と区分する基準は何であり、境界線はどこにあるのか、歴史的・社会的・教育的産物としての特殊教育や障害児教育、特別ニーズ教育、インクルーシブ教育とはどのような関係をもっているのか、あるいはそれらの全体的構造はどのようになっているのか。高橋らの研究方法では、通常以外の教育的対応はすべて特別な対応となり、単なる拡大として連続性をもってみなされることになる。

## 4．恣意性ー先行研究および文献の偏った理解と二分法的理解、恣意的な読解と記述

(1)　先行研究の評価－二分法的理解と単純化

千賀・高橋の主張について冒頭で整理したように、先行研究は、19世紀末に公立学校特殊学級が障害別に、いわば忽然と成立したと記述しているのであろうか。千賀・高橋は、特別学級史研究には2つの系譜があるという。一つはこれまでの特殊教育・障害児教育の系譜、もう一つは、障害児の教育について、通常教育の枠組みにおける多様な問題をもつ子どもに対する特別な教育的配慮としての千賀・高橋による系譜である。この整理は、部分的には当たっているし、彼らが引用する文章は確かに存在するという意味では誤りではない。しかし、公立学校における制度としての特殊学級の成立について、先行研究は最初から特殊教育・障害児教育の系譜があったと単純に位置づけているわけではない。先行研究では、19世紀末の都市部公立学校では直面する諸問題へのさまざまな対応が導入され（クリーブランドを例として示唆したように)、そのなかから障害への対応が提起されたとしているのである。

具体的に検証してみよう。従来の特殊学級史研究では、特殊学級には広義と狭義の2種類があるとしており、広義では「学業・規律・健康等の標準から逸脱した児童や成人」を対象とする教育機関であり、狭義には障害児の特殊学級であったとし、広義の特殊学級から、狭義の怠学児学校そして学業不振問題から精神薄弱特殊学級への分化と派生が生じる過程を、アメリカ最初の特殊学級とされているロードアイランド州プロビデンスを中心に、一次史料に基づいて例証している（中村［1992］78, 81-87)。また、障害のある生徒対象の特殊学級だけを視野に入れて検討するのではなく、公立学校制度全体の問題として特殊学級を理解している（中村［1990］85-101)。しかし千賀・高橋論文は、中村の研究を特殊教育・障害児教育の系譜として、宮本（1992）の通常教育の枠組みから特別学級の分析を行った研究と対照させる(21④4）二分法的類型化は、千賀・高橋における特徴となっている。このようにみると、千賀・高橋は先行研究の論文全体およびその主旨を読解して



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



いるとは思われず、自分たちの結論と論旨に合致するという観点から、合致しない部分は無視し、自説に都合のいい箇所だけを引用して、二分法的に二つの立場を設定して対照しているといえるのである。

「特別な教育的配慮」という用語あるいは定義は、従来の特殊学級史研究が、障害だけに焦点を当てた、狭い教育的営みだけを検討しているかのような錯覚を、アメリカ特殊学級の成立過程を熟知していない読み手に与える。しかし特殊学級が設置された時代は、貧困や劣悪な衛生・医療・環境・その他の資源不足等のために、障害と類似する状態が子どもに発生することは非常に多かった。したがって、特殊学級が教育や指導だけの問題として発生するわけでないことは自明のことである。それゆえ、先行研究が「機能障害」だけに限定したという千賀・高橋の指摘は、先行研究の事実を歪めるものである。

他方で、すでに先行研究がとりあげている内容も、「特別な教育的配慮」という名の下に、千賀・高橋は、自分たちが開拓的に研究しているような印象を与えている。彼らの2005論文は、児童保護や医療・学校衛生との連携による子どもの困難・ニーズへの取り組みから「特別学級」成立を検討することを主張する論拠とし(31⑤)、行動的逸脱児の学級の開設は、感覚障害・健康障害児の学級よりも早く開設されたことから、義務教育の普及過程において公立学校内で対処されることが不可欠な条件であった（29⑤）と述べているが、このような観点や記述はすでに日本の先行研究においてなされている。

千賀・高橋2005論文は、先行研究におけるこのような事実を繰り返し無視して、自己の研究の正当性・妥当性を顕示しているのである。また、先行研究に対する批判と自分の論文の斬新性を繰り返すことも、千賀・高橋論文の特徴である。先行研究を繰り返し批判することで、自己の主張の正当性を印象づける効果がある(Table 1参照)。

(2) 恣意的読解と記述

公立学校における都市対農村に関するGreene & Jacobs（1992）についての千賀・高橋の理解も、都合のいい箇所の抜き書きである（千賀・高橋はGreeneを一貫してGreenと引用している)。Greene & Jacobsには、たしかに都市における5－9歳児の就学率が62%であると書いてあるが、農村部の就学率が全年齢帯において高いとはいっていない。Greene & Jacobsは最初の要約において、都市部の就学率は年齢によって異なり、14－18歳では農村部が高いけれども、5－13歳では都市部と農村部の就学率は同等であると明記している（Greene & Jacobs, 29)。ついでながら、Greene & Jacobsが「郊外地区に比べ都市部の就学率が低迷していることを明らかにした（p.32)」とする千賀・高橋の記述（22②）は、Greene & Jacobsの該当頁を当たっても確認できなかった。

千賀・高橋の読解の恣意性は先行研究の読解に限らない。千賀・高橋は、19世紀前半における「地方・農村部の公立学校」が、基本的には生徒に合わせた教育や特別な教育的対応を行っていたことに高い評価を下している。しかし、当時の公立学校では、規律維持手段としての体罰の一般化、教育困難な問題をもつ生徒の自然な排除（通学の放棄)、明確な知的障害のある生徒の排除等々を含めて、そのような時期の公立学校の本質を総合的に検討すべきであるのに、「教師による個別の対応が行われ、個々の学習進度が確保された」（25⑥）という自説に都合のいい箇所のつまみ食いをしている（しかも直前の段落で、地方・農村部公立学校においても就労児と不就学児が存在したとする記述との矛盾はどう整合するのだろうか)。ある意味では牧歌的時代の公立学校の特長[4]を恣意的に探して、特別な教育的配慮の先例であるという論法自体も、就学の強制と学校教育のシステム化という、アメリカの資本主義社会化への展開における歴史的必然と歴史的諸条件を無視している。

(3) 単純化と曲解、文脈から分離した引用

先行研究において19世紀末の軽度障害児（知



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



的障害児）への対応が特別学級の中心的課題であったとする見解（2005, 31②）も、議論を極端に単純化している。先行研究というあいまいな言い方で、先行研究がすべて軽度障害児（知的障害児）中心の検討対象であったとしている（軽度障害児が何をさすか、知的障害児の程度がどの程度であるかは、千賀・高橋の論文では不明である）。論文数や論文中の記述の量から見れば、たしかに「精神薄弱」中心であるが、そのことと先行研究における中心的課題とは必ずしも同義ではない。先行研究における特殊学級全体の研究計画、特殊学級の設置時期や学級数・就学者数の数量を考慮しておらず、先行研究の意図を単純化している。

また、千賀・高橋の論文では、19世紀末の特別学級の設置が通常学級における対応の一部だったと主張することが、先行研究ではそれを否定していることを暗示させる仕掛けになっている。実際には、２つの点で誤っているか、理解が不足している。第一は、記述されている事実についての無視である。先行研究では、特殊学級が通常教育の対応と無関係に記述されているわけではない。特殊学級は公立学校制度の事業の一部として、財政的には通常学級と同じ公立学校基金の一部が、障害生徒のためにより多額の一人あたりの経費が割かれている。したがって、特殊学級の開設・維持が公立学校制度に対する何らかの寄与がなければ、特殊学級運営に必要な経費の支出は、学校増設の財源難に悩んでいた公立学校制度から承認されないであろう。

第二は、通常学級と特殊学級の単純な二分である。実際には、時期や障害種別、特殊学級の指導者によって両者はもっと複雑な関係にある。通常学級と特殊学級の関係は、通常学級の対応という点で、分離、交流、共学とさまざまであり、同じ障害でも教育課程において一様ではなく、発展段階があったのである。

### 5．記述における特徴―誤読または理解不足、あいまい、誘導

千賀・高橋によるこれらの記述上の特徴は、それぞれ単独の問題でないところに重大性がある。千賀・高橋の論文では、これらの要素が組み合わされて論文全体における彼らの主張や説得という重要な役割をもって展開されている。

(1) 用語の誤読

1）生来の鈍（naturally dull）

歴史的研究として指摘しておかなければならないのは、千賀・高橋2005論文における専門用語の完全な誤りである。同論文の27頁第３段落、29頁末から30頁初めにかけての記述がある。とくに27頁第３段落では、19世紀中葉の「中間学校の役割は「生来の鈍（naturally dull）および理解が遅い（slow of comprehension）生徒」に対して、可能な限り本来の初等教育機関であるグラマー・スクールへと移行させることが（中間学校の）開設の主たる目的であった」。

この記述の箇所（2.2）は、19世紀中葉特殊学級成立説を掲げる千賀・高橋の論文の最も重要な部分である。19世紀中葉におけるボストン公立学校への多様な就学児の存在→障害児学校としての中間学校の創設→1860年代における増設のピーク→就学児の特異性→1879年における中間学校の廃止と特別学級の設置（Osgood［2000］74）を述べた後で、上記の文章が登場するから、読み手は、19世紀末ではなく、19世紀中葉から「精神薄弱」の大半を占める鈍という（軽度精神薄弱児の）子どもと理解の遅い子どもの学校開設が想定され、開設されていたという理解へと誘導される。

しかしながら「鈍」は、いうまでもなくH.H. ゴダードの原案によって1910年にアメリカ精神薄弱研究協会（the American Association of Study for Feeble-mindedness: AASF）が暫定案として提示したギリシャ語からの造語moronの訳語であり（Rogers, 68-71）、19世紀中葉には「鈍」概念は存在しない。naturally dullを「鈍」と２回も訳出したのは、「鈍」が、ゴダードのビネ・シモン知能尺度のアメリ



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



カへの導入によって初めて提案された、19世紀前半には存在しえない概念であるという障害児教育史の初歩的知識であることを考えると、著者たちの単純な錯誤であるとは思われない。

2）特異（peculiar）は子どもか、学校か

千賀・高橋2005論文は、Osgood（2000）p.73からの引用として、「子どもの“特異な”性質を理由としてこの学校に学年制分類システムを全面的に導入することに反対して勧告した」（27②）と記述している。千賀・高橋は、「特異」（原語ではpeculiar）を子どもの性質（原語ではtheir character）の偏りとすることで、中間学校が特異な子どもの学校であるとする。直前の文章において（26③）千賀・高橋は、中間学校について「身体的・精神的または行動的な障害をもつ生徒を対象とする」「特別教授のための学校」としても知られて」いると書いているし、子どもの「特異」を述べた同じ27頁第二段落では中間学校＝「特別教授」のための学校と二度にわたり記述しているから、特異な子どもは身体的・精神的または行動的な障害をもつ生徒であると、読み手は誘導される。

しかし実際にはどうなのか。Osgood（2003）のp.73の原文をみれば、この“their”は「学校」以外にとりようがない。念のためOsgoodの典拠である年次報告まで辿ると（Philbrick, J.D. Semi-Annual Report, March 11, 1861. In Annual Report of the School of the City of Boston, 1861. p.71）、

> “Several of the Intermediate School have been graded, but these schools are peculiar in their character”

とあり、「特異な」のは生徒ではなく、学校の性格（character）であることに疑問の余地はない。「特異な」のは学校の性格（学校目的・対象の階層性・学年制および混合学年制の併存等）であるのに、千賀・高橋は“their”を子どもと「誤読」することによって、中間学校＝障害児学校としてしまったのである。

3）特別（ungraded）

同じような例は、ungraded class（school）を特別学級（学校）と訳出していることである。ungradedという用語は、時期と地域により使用法に差異があることも、精神薄弱特殊学級史研究者には共通理解となっている。たとえば、学年制に基づいていた公立学校にあっては、20世紀転換期においては、上級学年への進級が何らかの理由で困難な生徒を集めて学級を構成し、学級定員の小規模化と個別的な指導により、上級学年への進級を達成させる、複数の所属学年の生徒が混合している促進学級が一般に一定規模以上[5]の国内都市に存在した。しかし、20世紀初頭のニューヨーク市公立学校の混合学年学級は精神薄弱児学級を意味する。したがって、通常の学年制学級とは関係が切断された固定式学級となる（その意味では、この時期のニューヨークのungraded classは「無学年学級」のほうが適切であろう）。

さらにungraded classと精神薄弱特殊学級が併存している都市や時期があることを考えると、促進学級的な学級は存続していたと考えられる。ボストンはまさに後者の例である。同市に1898年に最初に「精神欠陥児（mental defectives）」の特殊学級が開設されたが、ungraded classは並行して存続する。しかし2つの種類の学級対象児は、運営責任者によって明確に区別されている。以下は、ボストン市教育長の発言である。特殊学級の本来の対象は「まったく痴愚ではないのに、異常な知的状態の徴候を示しており、通常の教室での指導の下でほとんど、またはまったく改善できない」精神薄弱児である（現実には、精神薄弱者施設の収容力不足のため、若干の痴愚も特殊学級にいる）。

それに対してungraded classの対象は、「巧みに運営された教室の指導の範囲内にいる」「正常であるが、非常に愚鈍な子ども」であって、彼らは「特殊学級に措置されるべきではない。なぜなら、彼らは通常学級の教師のスキルを超えているわけではないからである。このような子どもは通常、いわゆるungraded classに措置されるのが最善である」（Documents of the School Committee of the City of Boston



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



for the year 1902, 26-27)。確かにungraded classの運営は、教育長も、現実には「ボストン市のさまざまな学校区」において「確立した原則または明確な目的によって導かれているようには思えない」ことを認めているが、ungraded classの機能は、「概して非常に遅鈍で学業不振ではあるが、その他の点では正常である子どもの指導のために利用されるべきである」(Documents of the School Committee of the City of Boston for the year 1902, 29)。

ungraded class (school) について千賀・高橋が、時期・都市・経過における差異を顧慮しないで、「精神薄弱」またはそれに関連する状態の子どもを対象とするかのような論述していることは、用語法としての問題だけではなく、論旨の流れが、「精神薄弱児」を含む障害児への学校・教育における早期対応の存在という自説の論証として利用するという意図にも問題がある。

(2) あいまいな記述または誘導的記述

千賀・高橋は、「1838年に開設された中間学校は「身体的・精神的または行動的な障害をもつ生徒を対象とする」「特別教授のための学校」としても知られており」(26⑤) と記述しているが、千賀・高橋のこのような記述の仕方は、正確さを欠く。

Osgoodの原文はこうである。「ボストン公立学校における身体的・知的または行動的障害をもつ生徒に対する事実上の最初の環境は中間学校であった。この学校は「special instructionのための学校」としても知られている」(傍点は引用者、以下同じ)。すでに明示したように、Osgoodの原文自体に問題を含むし、彼が薄弱な根拠のうえに上記のように推測しているにすぎないが、千賀・高橋は、Osgood原文の「事実上の最初の環境」という、原文にある慎重な限定句を除いて訳出し、障害児を対象とする中間学校とつなげて表現することで、原文にあった限定はなくなってしまった。正確を欠く引用の問題以上に、障害児のための専門的な中間学校があたかも存在していたかのように読み手を誘導する問題を指摘しておきたい。

また、千賀・高橋は、Osgood ([2000] 74) を引用して、「中間学校の役割は「生来の鈍感 (naturally dull) および理解が遅い (slow of comprehension) 生徒」に対して、可能な限り早期に本来の初等教育機関であるグラマー・スクールへ移行させることが開設当初の主たる目的であった」(27③) としている。しかしこの記述には二つの問題がある。第一に、Osgoodの原文では、中間学校にはもう一つの目的があったとしている。すなわち、「「初等学校 (プライマリ・スクール) の脆く、無邪気な子どもたち」を年長の中間学校生徒から保護すること」(Osgood [2000] 74) であり、この学校が排除性を併せ持っている側面を無視してしまっている。さらに、鈍児と理解が遅い子どものグラマー・スクールへの早急な移行という千賀・高橋の記述では、この学校の肯定的面だけがイメージされるが、そうではなく、これらの子どもが、逸脱的な悪影響を他の生徒に及ぼさないことも、中間学校の目的であったことを省略することで、中間学校の排除性、ある意味での反教育性を隠してしまっている。特殊学級の排除性の機能という意味では、2005論文の結論において千賀・高橋は「精神薄弱」特殊学級の排除性まで否定している (32⑥)。

第二に、千賀・高橋論文における「本来の初等教育機関であるグラマー・スクール」という記述は理解困難である。グラマー・スクールが本来の初等機関であるなら、初等学校 (プライマリ・スクール) は何なのか。実際の意味は、グラマー・スクールへの移行とは、学業は初等 (プライマリィ) レベルだが年齢はグラマー・スクール程度である年長生徒を、初等学校の年少児への悪影響を解消し、社会へ送り出す準備をさせるために、中間学年であるグラマー・スクールに措置しようという意図だったのである。

(3) 二分法的記述

千賀・高橋において、客観的な判定方法 (22②) とは「知能テスト」(21④) である。しか



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



し第一に、とりわけアメリカにおいてマイノリティに対する知能検査に対して、しばしば導入初期から疑問が提示され、dumpingが問題になってきた経緯を考えると、知能検査の尺度自体とその利用の文脈を考慮せずに、知能検査は「客観的な方法」であるといえるのであろうか。

知能検査＝客観的とする千賀・高橋の二分法的記述は、それ以前の方法は主観的であることを前提としている。そこで第二の疑問である。知能検査以前の方法は単純に主観的だといえるのであろうか。たとえば、学年制を採用していた公立学校で進級の可否の判断は、教員や校長の主観に基づいてなされたと断定できるのであろうか。進級試験の課題となる各学年に配当された教科カリキュラムは主観的な内容であり、試験の成績は主観的なのであろうか。知能検査は客観的、それ以前の判定方法は主観的と二分する考え方は、妥当なのであろうか。

19世紀後半（千賀・高橋論文ではあいまいな表現になっているが、19世紀中葉過ぎという意味に解する）の特別学級の成立は、学業不振・成績不良を直接的な成立要因としておらず、就労、移民、長期欠席、落第、ドロップアウトの子どもが中心的な課題であった（29②④）という記述も、論旨のすり替えではなかろうか。学業不振・成績不良は現象であり、それを規定する下位項目が就労等の内容であった。その分類に基づく個々の項目への対応が、さまざまな教育的対応であった。問題は、進級できない理由の究明ではなかろうか。長欠、就労、障害、病気等の問題は、落第という共通項を軸にしながらそれぞれの問題と背景をもっていたはずである。問題の連続性だけでなく、不連続性とその教育的・社会的理由についても検討することは研究上不可欠なことであり、とりわけ、慢性的疾患を含む障害に焦点を当てることは、近代社会における障害の独自な、否定的な意味づけと教育的対応を考えれば、当然のことである。

(4) 根拠なき断定－接続詞「このように」「そうすると」等の記述

他者の著書や論文において記述されていないことを、記述されているかのようにして論を展開することも、千賀・高橋2005論文の特徴である。以下に例示する。

1）「問題の所在」　「19世紀後半において特別学級は----通常学級学ママにおける学業不振（の）----子どもを分離して対応する教育の場として機能していた」（22④）とあるが、同じ段落の直前で19世紀末特殊学級成立説に疑問を呈したうえでこの断定があり、それを承けて「そうすると、これまで通説になっていた」「就学者の急増→学業不振問題の顕在化→特別学級の設置」という自ら設定した図式批判が成立しないという、論理的に奇妙な展開になっている。

しかも問題はこれにとどまらない。通説であるこの図式は、日本とスウェーデンに関する高橋グループの研究によって否定されるとしている。しかし、第一に、なぜ公立学校の歴史的・社会的条件の異なる日本とスウェーデンが、アメリカの特殊学級成立過程に適用できるのか、理由も根拠も示されていない。第二に、この自著群では図式を否定する論文として5点挙げられているが、これらの論文を精読しても通説における図式が成立しないとの言及は、日本の特別学級に関する高橋・河合2003論文を除いて確認できなかった。[6] しかし高橋・河合2003論文とても作業仮説段階の研究に過ぎない。逆に皮肉なことに、スウェーデン補助学級に関する是永・高橋論文（[2000] 81; [2003] 237）は、都市人口の急増→就学者の急増→補助学級（学校）の開設、すなわち先行研究における図式論を支持することになってしまっている。以上から高橋グループの日本とスウェーデンに関する研究は、図式論が成立しないことを例証できる根拠とは程遠く、図式が成立しないという高橋らの主張は辻褄が合わず、強引で恣意的であるといわざるを得ない。

2）23頁第2段落で、「このように米国における先行研究では特別学級を-----「特別な教育的配慮」のシステム・機能として位置づけている」と書いているが、その文章の前にはそのような米国の先行研究の記述は一切出てこな



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



い。Lazerson[7]と、Greene & Jacobの農村部学校とその就学率の高さ、Kaestleの19世紀初頭の単級式学校だけが述べられているが、Lazersonは千賀・高橋が批判しているので、「このように」という記述からすれば後者の2つの研究しかないが、この2つの研究では、「特別学級を----特別な教育的配慮のシステム・機能として位置づけている」ことはもちろん、それに類することは何も記述されていない。

3）23頁第3段落で、「近年の米国の初等教育史研究では---19世紀後半の公立学校が----子どもの文化的・知的・身体的・行動的特性に直面して特別な教育環境を設定する必要に迫られたことや、通常の枠組みから外れた子どもを学校内で分離することが近代コモンスクールの成立に不可欠であったであったことを示している」との記述も理解しがたい。まず、「米国の初等教育史研究で---示している」としているが、実際には千賀・高橋2005論文ではその記述に対応する内容は一切記述されていない。また、「知的・身体的・行動的特性」「特別な教育環境」というあいまいな言い方は、19世紀後半（19世紀中葉）という時点で計画的・組織的な障害児教育があったことを読み手に連想させるが、千賀・高橋はその根拠も、「必要に迫られた」という事実も、何ら示していない。さらに、「知的・身体的・行動的特性」をもつ子どもへの対応と彼らの分離措置が、「近代コモンスクールの成立に不可欠であった」ことが事実として断定されているが、これも何を根拠としているのか不明である。

4）32頁第6段落　結論として、千賀・高橋は、「米国の先行研究でも明確に示されているように」との導入句を用いて、特殊教育・障害児教育の系譜としての障害別特殊学級（先行研究）ではなく、困難を有する子どものための公立学校の運営と実践に不可欠な「特別な教育的配慮」のシステム・機能（千賀・高橋）が支持されていることの根拠としているが、この記述は二重に奇妙である。第一に、本論文ですでに論拠薄弱であることを指摘したOsgood以外の米国のどの先行研究が、千賀・高橋と共通の観点からどこで記述しているのかを千賀・高橋は明示していない。第二に、「特別な教育的配慮」は千賀・高橋のオリジナルな概念であるから、「米国の先行研究」においてそのような「配慮」が存在する研究があることを「明確に示」しようがない。したがって、上記の「米国の----」導入句は読み手をミスリードする以外のなにものでもない。

## むすび

千賀・高橋論文（2005）は、画期的に見える説をかざしている。また、特殊学級は、通常教育の問題としてみるべきで、特殊教育の枠組みだけで見るのは適切でないという主張も説得力がないわけではない。彼らは二つの枠組みを繋ぐ概念あるいは方法論として「特別な教育的配慮」を提起したのであろう。しかし実際には、本論文で具体的に示したように、史実の読解、日米の先行研究の評価、論旨の展開において、ことごとく失敗している。千賀・高橋の「史的研究」は、自分たちの着想を優先し、史資料の収集と忠実な読解の積み重ねを省略している。自己主張は明瞭であるが、自説の正当性以外の何を立証するために記述しているのか疑問のある段落が多く、類似の記述が繰り返されているし、先行研究の方法批判が資料の裏づけのない批判となっている。図式論のように先行研究に対する批判が、自分たちの研究結果と矛盾する結果を招いている。ある記述を資料的な検証なしに援用したり、全体の文脈から遊離させて部分的な文章を抜き書きする記述法も頻出する。

最後に明記しておきたいことは、特殊学級について通常教育の枠組みで検討する、あるいは特殊学級と通常教育を全体として検討するという高橋らの提起自体には何の異論もないが、問題は、方法と資料の裏づけのない提起は何も語っていないのと同じであるということである。ローカルな公立学校における諸問題を解明する基礎資料は公立学校年次報告であるが、現時点では刊行形態における継続性すら全国的な状況



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



が把握できていない研究の段階である。したがって、特殊学級あるいは障害児教育の問題が、公立学校（制度）においてどのように現れるのかも、まだ明らかになっていない。まして、当時の公立学校（制度）において必ずしも重要な課題ではなかった障害にかかわる諸問題が、共通の時期にすべての地域においてつねに同等に前面に現れるわけではないし、障害種や子どもの問題の内容によっても現れ方は異なるであろう。このような資料と研究の状況においては、資料的な裏づけを得ながら、事例的に当該公立学校制度における障害関連の発生について、全体的な問題との関係を分析しながら検討せざるをえない。先行研究が可能な限り一次史料に基づく史実によって議論を組み立てようとしているのは、このような研究の現況を反映してきたからであるが、千賀・高橋2005論文はすべて二次資料である。少なくとも、画期的な説を掲げる場合こそ、一次史料の裏づけが必要であろう。

千賀は相互の立場を超えて議論することが必要であるとしているが（千賀［2004］97）、本論文で示したような重大な問題を内包する千賀・高橋の2005論文は、それを成立させる前提を自ら放棄しているのではなかろうか。

## 註

1）千賀・高橋は特別学級を使用しているが、その理由は、他の児童とは異なるニーズとその対応（すなわち「特別な教育的配慮」）を肯定的にみているために、特別学級と称していること、第二次世界大戦の日本の名称が特別学級であったためと思われる。本論文では、アメリカの研究では特殊学級が慣習的に使用されてきたこと、それを特別学級に代える根本的な理由がないこと、現代において特別学級は重複障害と同義に用いられていることから特殊学級を用いる。そこで、千賀・高橋に関わる表記の場合は特別学級とし、それ以外の記述では特殊学級として示す。特別学級あるいは特殊学級の公立学校（制度）、当人や社会にとっての意味づけ等は、本論文で展開するように千賀・高橋と筆者では異なるが、同一の教育的措置を指している。

2）40th Annual Report of the Board of Education for the School（the City of Cleveland）Year ending August 31［1877］105; 53rd Annual Report［1890］99-101）; 55th Annual Report［1891］80-82; 57th Annual Report［1893］23, 74-75; 58th Annual Report［1894］18, 79-82, 170.

3）「通常学級に在籍する様々な学習困難を有する子どもの問題の顕在化とそれに対する特別な教育的配慮の試みは、今に始まったわけではなく、１世紀以上前の近代学校教育の成立と不可分な関係で開始されていた」（千賀・高橋［2001］94）との記述から理解できることは、千賀・高橋が、「特別なニーズ教育」的教育は１世紀以上も前に存在したと考えていることを意味する。この論文を発表して４年後には、「１世紀以上前」は、2005論文においてさらに約160年前に遡ることになったわけである。

4）千賀・高橋はたしかに初期公立学校の問題点も指摘してはいる。しかし問題点と特長とを構造化しないまま、特長のみを抽出する論法は、そのような特長の偶然性を示唆する結果を招いている。

5）20世紀初頭、各種の特殊学級（広義）を開設した中西部オハイオ州シンシナティ公立学校年次報告によれば、この人口規模を10万人（以上）としている。なお、同市公立学校のungraded学校の対象児は、生徒自身の病気や家事都合、指示に従わない生徒の性向、常習怠学等である。

6）前田・高橋（2000）には批判対象として図式論は出てこないし、先行研究における昭和戦前期の特別学級は分離・別学の特殊教育的対応ではなく、通常教育内における促進学級的措置であったとする仮説に基づく批判的なレビュー段階にすぎないから、この研究は実証的な証拠にはならない。

7）千賀・高橋は、Lazerson（21①）とSarason（24⑤）を特別教育史家と称しているが（たしかに、この２人には障害児教育史に関する論文や著書はある）、Lazersonは一般の教育政策史研究者であり、Sarasonは元来、教育心理学を基盤とする精神遅滞研究者である。何ゆえに彼らに「特別教育史家」というラベルを与えるのか理解しがたいが、このような用語法も、自説を権威づけるための千賀・高橋の効果装置であろう。



NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



## 文　献


Annual Report for the School Year (of the City of Cincinnati) ending August 31, 73rd (1902).

The Board of Education for the School (the City of Cleveland) Year ending August 31. 40th (1877); 53rd (1890); 55th (1891); 57th (1893); 58th (1894); 59th (1895); 50th (1886); 68th (1904) Annual Report.

Documents of the School Committee of the City of Boston for the year 1902.

Greene, M.E. & Jacobs, J.A. (1992) Urban enrollment and the growth of schooling: Evidence from the U.S. 1910 census Public Use Sample. *American Journal of Education*, 101, 29-59.

是永かな子・高橋智（2000）スウェーデンにおける統一学校構想と補助学級（学校）の構想－1940～1950年代の通常教育改革と補助学級（学校）をめぐる議論．*SNE*ジャーナル, 5(1), 79-103.

是永かな子・高橋智（2003）19世紀後半のスウェーデンにおける学習困難児問題と補助学級の成立－スウェーデン最初のノルシェーピング市補助学級誕生の背景－．*東京学芸大学紀要第1部門*, 54, 227-240.

是永かな子・高橋智（2004）スウェーデン最初の補助学級「セーデルベリィ学級」（1879年開設）と学習困難児教育の実際－子どもの出席簿および成績評価一覧表の検討を中心に－．*北欧史研究*, 21, 21-32.

前田博行・高橋智（2000）近代日本の学力問題と促進（補償）教育—日本特別学級史研究の批判的検討—．*東京学芸大学紀要第1部門*, 51, 219-232.

宮本健市郎（1992）異常児（exceptional child）の創出－固定的能力観の出現, 1890-1915. *兵庫教育大学研究紀要（第1分冊）*, 12, 33-48.

中村満紀男（1990）肢体不自由児病院における教育の展開—20世紀初頭のニューヨーク州立児童整形外科病院を中心に—．*秋田大学教育学部研究紀要教育科学*, 41, 1-31.

中村満紀男（1991）20世紀初頭アメリカ合衆国における公立学校センター論と特殊学級の確立．*社会事業史研究*, 19, 85-101.

中村満紀男（1992）世紀転換期アメリカ公立学校制度における精神薄弱特殊学級（学校）の成立とその意義について（1）．*秋田大学教育学部研究紀要教育科学*, 43, 77-99.

中村満紀男（1993a）世紀転換期アメリカ公立学校制度における精神薄弱特殊学級（学校）の成立とその意義について（2）．*秋田大学教育学部研究紀要教育科学*, 44, 53-68.

中村満紀男（1993b）世紀転換期アメリカ公立学校制度における精神薄弱特殊学級（学校）の成立とその意義について（3・完）．*秋田大学教育学部研究紀要教育科学*, 45, 53-81.

中村満紀男・田代みのり（1992）エリザベス・E．ファレルの特殊学級における精神薄弱教育と思想（1900-1932）．*障害者問題史研究紀要*, 35, 27-40.

Osgood, R.L.(1989) History of special education in the Boston Public Schools to 1945. Ph. D. dissertation, Claremont Graduate School.

Osgood, R.L. (1997) Undermining the common school ideal: Intermediate schools and ungraded classes in Boston, 1838-1990. *History of Education Quarterly*, 37(4), 375-398.

Osgood, R.L. (1999) Becoming a special educator: Specialized professional training for teachers of children with disabilities in Boston. *Teachers College Record*, 101(1), 82-105.

Osgood, R.L. (2000) For "children who vary from the normal type": Special education in Boston, 1838-1930. Gallaudet University Press. Washington, D.C.

Rogers, A.C. (1910) The New Classification (Tentative) of the Feeble-minded. *Journal of Psycho-Asthenics,* 15(1,2), 68-71.

The School of the City of Boston, Annual Report ( 1861).

千賀愛（2004）米国における義務教育普及と特別な教育的配慮の史的研究—世紀転換期における特別学級の対象児の論議を中心に—．多元文化国家米国における学校の公共性議論に関する史的研究　平成13～15年科学研究費補助金基礎研究（B）（1）研究成果報告書（研究代表者大桃敏行）.

千賀愛・高橋智（2001）デューイ実験学校と多様なニーズをもつ子どもへの特別な教育的配慮—健康問題と学習困難への取り組みを中心に—．*SNE*ジャーナル, 6(1), 93-113.

千賀愛・高橋智（2002）デューイ実験学校と特別な教育的配慮の実践—算数学習における子どもの困難・ニーズへの対応—．*東京学芸大学紀要第1部門*, 53, 135-150.

千賀愛・高橋智（2005）米国における義務教育普




NII-Electronic Library Service

Association of Disability Sciences, Japan



及と特別な教育的配慮の史的研究－19世紀中葉以降の東部諸州の同校を中心に－. *障害者問題史研究紀要*, 40, 21-36.

Superintendent's Report (1902) Documents of the School Committee of the City of Boston for the Year 1902.

高橋智・河合隆平（2003）日本障害児教育史・障害者問題史研究の課題と展望—1990年代以降の研究動向—. *日本教育史研究*, 22, 105-130.

—— 2006.9.15 受稿、2007.1.5 受理 ——

# Criticism of S. Senga and S. Takahashi' s Paper (2005), "A historical study on the spread of compulsory education and the special educational care/ consideration in the United States" －Focusing on the Fundamental Procedures of the Historical Research of Education of Children with Disabilities－

**Makio NAKAMURA**

The joint author paper written by A. Senga and S. Takahashi, "A historical study on the spread of compulsory education and the special educational care/ consideration in the United States: focusing the trends of the East after the mid-nineteenth" (Japanese Journal on History of Social Problems of Disability and Difficulty No. 40, 2005) assumed to present a new theory about the time and the bases of formation of American public school special class . According to their insistence, not the end of the 19th century that is the commonly accepted theory of the formation of a special class but 1838, and its formation factor is not the specialization from backwardness problem but is the result of special educational care/ consideration. In this paper, their idea, conceptualization, and actual proof were considered. This paper pointed out concretely about the flimsiness of a data basis, the gross mistake of the historical method of the retrospective application of the idea of the modern way of thinking, and the arbitrariness and non-logicalness of the demonstration method in Senga and Takahashi's paper, and their 'new' theory involved clearly serious problems of the fundamental procedures and lacked in the method of the historical research of education of children with disabilities.

**Key Words:** Ai Senga, Satoru Takahashi, special educational care/ consideration, historical study of education of children with disabilities, research methodology



NII-Electronic Library Service