

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

秋田大学 中 村 満紀男

緒 言

アメリカ合衆国では、19世紀前半に創設された聾・盲・精神薄弱学校につづく障害児教育の第二の系列として、19世紀末の公立学校内に各種の特殊学級が設置される。従来の特殊学校は、教育が提起されるたびに障害ごとに設置され、州によって管理されていた。それに対して特殊学級は、就学義務化とともに公立学校に通学した逸脱児童を対象として、市・タウン等のコミュニティの責任において設置・運営され、まもなく総合的な対応が行われる。

公立学校制度における特殊学級または学校(special classまたはschool)は、正規の課程制学校(regular schoolまたはgrade school)に対応する呼称であり、学業・規律・健康等の標準から逸脱した児童をすべて含んでいた。特殊学級が設置されはじめた19世紀末は、建国以来第二の激動期であり、設置地域は大都市がほとんどで、小規模の都市の場合でも移民が多く、さまざまな社会問題が顕在化していた。

特殊学級が量的に増加し、公立学校制度として確立したのは、1910年代、第一次世界大戦前と考えられる。¹⁾本稿の意図は、特殊学級確立の主要因を公立学校改革ないし社会改良運動に求め、その担い手たるプログレッシブ(the progressives)の提起した理論、とりわけ特殊学級関係者も加わった公立学校センター論を分析することを通じて、特殊学級の役割と公立学校改革の実体をその社会背景と関連づけて究明することにある。

1. 公立学校＝社会センター論の提起と意図

(1)公立学校の改革とセツルメント運動における児童救済

19世紀第4四半期以降、就学義務の法定、就学期間の連続化・長期化、怠学防止の強化によって、大量の児童が公立学校に就学することになる。都市学校では収容力の不足と不備が、通学児には多数の落第者(学業不振児・過年児)の発生があり、さらに怠学・長期欠席・不規則な通学が多くみられ、そのうえ学校は疫病源にもなったのである。しかも都市学校の窮状は地方へ拡大した(Greer, 121)。

学校問題を複雑にしたのは移民問題だった。南欧・東欧からの新移民の異質な行動と文化の様式が、社会を混乱させる原因として指弾された。新移民における無知と教育効用の無理解は、教育効率を著しく阻害し、義務教育を空洞化させるとして懸念され、移民児童における怠学・落第は、非行・犯罪予備群として危惧された。こうして19世紀末には、貧困・犯罪や精神病の激増、貧富の格差拡大、政治の腐敗、アメリカ的良俗の崩壊が、新移民の大量到来と関連づけて論じられたのである。

学校問題に対する教育的対応は、種々試みられる。怠学児学校の設置、身体検査の導入、学校衛生への発展、進級法の改善と補習、混合学年学級(ungraded class)の開設による学年制学級(regular class)の負担軽減、個別的指導による進級促進、心理・教育クリニックの開設、教育課程の簡略化、公民科課程改訂による倫理・道徳の強化、児童の個別的ニーズの重視などである。

しかしこのような改善策は、局部的で対症療法的であったから、十分な成果を挙げえなかった。1890年代に、市政刷新を志向していたプロGRESSIVの諸集団は、改革の主要な標的として公立学校を選択する。彼らは、公立学校の能率の低さに着目し、その主要部分である非行・怠学、欠席や学業不振の問題が、家庭環境、身体上の欠陥、さらに栄養障害、貧困、ケアの不十分と関連しており、法令の強化や学校での短時間の指導では解決できない社会的問題であると考えた。悪質事例の行刑的措置だけでは有効性が疑わしく、何より適用対象が大量すぎた。

そこで改良家たちは、児童の教育およびケアに関する総合的な新しい枠組みの必要性を痛感することになる。教育内容・方法の改善はもとより、児童と教師および学校と家庭の親和的關係、学校の在り方、育成像の変更を含む具体的で根本的な改革案が提起される。例示すれば、非行・怠学・落第の発生要因の解明と防止、身体衛生の導入による身体欠陥の早期発見と治療、個別的ニーズへの教育的対応、児童研究、家庭機能の補充である。²⁾これらの改革が、学校の役割と直接関連づけて考えられた。こうして、問題が深刻な移民地区にとくに注目していた彼らは、産業の構造変化と都市形成・移民集中、秩序崩壊に対応した新しい学校および教育論を必要とし、そのモデルとして、移民地区におけるセトルメント運動の意図と方法を選定することになった。

セトルメント運動における事業は、新しい社会的良心の典型³⁾として位置づけられ(Cremin, 59)、教育運動ではJ. デューイ(Dewey, John 1859-1952)に先行していたと評価された(Kraus, 167-68)。ヘンリー・ストリート・セトルメントの創始者であるウォールド(Wald, Lillian 1867-1940)は、学校改革をセトルメント運動の主要な業績の一つとして自負していた(Kraus, 208)。セトルメント運動はすべて、コミュニティの再生が最も必要大都市の移民地区で生まれていた。こうして、セトルメント運動と公立学校の改革運動は、同一の課題を自覚することになる。

セトルメント運動は、それ以外には充足不可能と思われたニーズに対して、つぎつぎとプログラムを展開したが、当初から児童のニーズの充足は主たる目的であった。セトルメント開設時における幼稚園・託児所からはじまり、児童対象の諸クラブ、夏休みの学校・遊び場、娯楽センター、学校浴場、学校・家庭訪問員(visiting teacher、学校ソーシャル・ワーカー)、職業学校等があった。こうして、児童および家庭のニーズの発見と実践は、学校教育ではなくセトルメント運動によって先取された。

20世紀初頭になると、セトルメントの対象として学童が一層重視されるようになる。元来、セトルメント運動は教育機能と密接な関係にあったが、彼らは、児童労働制限立法によって義務教育を実効化することに貢献した。また彼らは、学校教育が順調に展開しない理由を熟知していた。移民児童は、年少時に身体的・知的・精神的に逸脱するような環境におかれており

(Johnson,173)、怠学・非行・学校規則違反・要保護を生む共通の土壌として、親によるケアの欠如があった(Abbott & Brekinridge,163)。

この時期は、セツルメント運動側も限界を認識せざるをえない段階にあった。事業の拡大には資金が十分ではなく、成果はセツルメント・ハウス周辺に限られていた。また彼らの運動だけでは、劣悪な環境におかれている児童を、公私の生活で正しい市民になるように育てることは困難だった(Robbins[1910],786)。方法上でも、従来のばらばらなプログラムの設定から、コミュニティへの全体的アプローチが必要となっていた(Kraus,154)。この転換は、移民の社会化・調和化を意図していた(Addams[1897],112)セツルメント運動の飛躍には緊要であった。児童を通して家庭の改善へ、さらに近隣の改良へと展開するには、全児童が通学する公立学校をコミュニティの中核機関としなければならなかった。その場合セツルメント運動には、学校問題・教育問題を全体的に解決するうえで、現実的ニーズの理解と対応という実績があった。こうしてセツルメント運動の側にも、公立学校を改革する必要条件があったのである。

(2)協同的改良構想としての学校＝センター論

公立学校では、1890年代後半には、社会改良を志向するグループが実権を握る。この諸グループは、少なくとも学校の抜本的な改善が必要である点では一致していた。学校の行き詰まりを、コミュニティの生活と関連がなく、児童や家庭のニーズを反映していない実際性の無視に起因すると考えたセツルメントの方法は(Kraus,167.Culbert,595,598)、公立学校改革家には説得力があった。この観点から彼らは、学校問題の解消と学校機能の効率化を考えるようになる。他方セツルメント運動は、公立学校のセツルメント化－近隣センター化による隘路の打開策が、レジデントの提起するところとなり(Simkhovitch,485.Robbins[1910],786)、公立学校の改革によるコミュニティ改良が両者の目標となる。

元来、学校改革運動とセツルメント運動には、共通の要素が揃っていた。まず双方には、1890年代以降の大都市の移民地区という時間的・地理的共通性があり、それゆえ主たる対象は、新移民の児童および家庭・移民コミュニティとなる。両者には、社会問題が教育によって解決できるという、楽観的な完全可能性への確信があり、⁴⁾同時に環境論への傾斜があった。この見解は、児童の成育環境としての家庭環境の重視に連動する。両者における理念の共有も顕著だった。社会の基本単位としての家庭を通じて、協力的コミュニティと人格を形成し、階級対立の克服と民主主義を達成しようとする。⁵⁾

このような公立学校改革への強い意欲は、世紀転換期における社会状況に源をもつ。そこでは、伝統的秩序崩壊の危機が懸念され、労働組合運動の激化と先鋭化があり、階級対立が鮮明となっていた。市政の腐敗とボス支配が横行し、富の集中および貧富差の拡大と固定化が明瞭になり、移民の生活困難があった。問題解決の鍵は、異質の言語・風習・行動様式・規範を有する新移民の教育如何にあると考えられた。ここには、二つの大きな課題があったと思われる。第一は異質要素のアメリカ化であり、国民の統合であった⁶⁾。この目標では、移民子弟をすべて公立学校に入学させ⁷⁾(Cohen,49)、共通の象徴によって国民的統合が求められた。第二は個人としての社会適応であったが、経済的には資本主義的生産システムに対応した人材供給⁸⁾、

すなわち、効率のよい適応と急激な工業化に対応した人的資源の供給が必要と考えられた。

こうして、教育による社会問題解決の切札として提起されたのが、公立学校＝社会センター論である。社会センターとしての公立学校のモデルは、小社会センターとしてのセツルメントだった(Dewey, 381)。だが学校センター論は、往時の素朴な学校センターへの復帰ではもちろんなく、セツルメントの延長や拡大でも、公立学校改革運動とセツルメント運動の単なる合体でもなく、両者の相互補完による新しい機関構想であった。この社会センターの直接の目標は全国民の社会適応であり、最終的には、コミュニティの再生および親義務の自覚化と家庭機能の回復を目ざした。その対象は、幼児段階から学齢期を経て卒業後、さらに成人まで、またあらゆる階層を含んでおり(Dewey, 373)、その趣旨は、調査・データ・科学に基づいて、学校内外を問わず、問題の早期発見と能力および適性に応じた分類の対処を用意することであった。

公立学校＝社会センター論は、まもなく情報センター論、児童福祉機関論へと発展する。この機関は、教育・生活・健康・職業・道徳に関する、情報機能を含む総合的な機能を有する中枢機関として構想される。公立学校は、従来の半日程度教育機関から、放課後も夏休みも児童を管理する、中核的で最大の児童福祉機関へと発展したのである(Culbert, 593. Hodge, 225. Cohen, 76)。

従来の三大機関のうち、新しい次元で再構成された学校は、教会、とりわけ家庭の限界(Brown, 888)を認識することで、家庭機能の補充機関となる(Robbins[1910], 785)。学校・家庭訪問員は、職業カウンセラー兼家庭管理者の役割さえ与えられた(Survey[31], 173)。この訪問員制度は、M. リッチモンド(Richmond, Mary Ellen 1861-1928)が、ケースワークの公立学校に対する最初の拡張として歓迎したものであり(Cohen, 74-5)、セツルメント運動の理念とリッチモンドに代表される慈善組織化運動の技術が合体し、公立学校制度に公的に成立した意義をもつと考えられる。

社会センターとしての公立学校は、1910年代には建設的機能と予防的機能を装備し、前者では建設的市民を育成し、後者では破壊的市民の発生と成育を予防する任務を与えられる。公立学校を最大の児童福祉機関とする発展的立場からみた学校の任務は、非能率の兆候(知的・社会的・身体的逸脱)の搜索と発見であり、矯正と援助であった(Hodge, 225-26)。学校では、まさに児童から成人まで、あらゆる年齢と状態を対象として、社会にとっての効用と危険が特定の価値観から恣意的に評価され、適応の促進、不適応発生の予防と矯正を意図した管理が包括的かつ連続的に貫徹され、教育の枠外にでた場合は、懲罰とコミュニティからの排除が用意されることになった。

(3) 学校センター論の役割

それでは、公立学校＝社会センターは現実にはどのように機能したのだろうか。学校における分類と選別機能(Greer, 80)、適応第一主義と「効率」、⁹⁾教育の現実的で実際的な性格の重視は、移民にとっては社会的上昇を妨げ、¹⁰⁾他方で、資本主義的生産システムに対応する未熟練労働力と下級労働者の育成に結果したのである(たとえば学校教育における時間の遵守。改良運動家には実業家も多かった)。全体として階級・階層の固定化につながるおそれを多分にもっ

た構想だった。周到な予防策にもかかわらず、発生した不適応要素(児童・親・成人)には個別の対応が注がれ、適応に失敗した異質要素は、排除と敵対の措置が用意されていた(移民制限論もその一つである)。¹¹⁾

アメリカ市民としての育成も、公立学校の大きな役割となる。市民要件は、いままでの有用、遵法と正しい行為への育成に加えて、共通のアメリカ化という精神的な統合が指向され、¹²⁾愛国心(国旗)や共通生活、そして選国思想が重視された。この要件には、自由な企業、財産の価値、アングロ・サクソンの伝統(Kraus, 155)、清教徒の清純な生活と宗教的理想(Robbins [1905], 893)、アングロ・サクソンの言語と風習、正義・法・秩序が濃厚に反映されていた。ニューヨークの教育次長によれば、公立学校の役割は、市民候補者たる移民に、アメリカの理想と生活基準を熟知させ、アメリカの風習を児童に訓練し、約束の地にくる夢が実現した移民を、幸福で満ち足りた愛国的なアメリカ人にすることであった(Straubenmueller, 182)。

こうして公立学校は、多面的な役割¹⁴⁾と強い戦略性をもつ肥大した政策的教育機関となり、ワスプ(WASP)や「民主主義」という特定の価値基準と規範¹⁵⁾に包括的に支配された、集権的で官僚制を伴う社会改良運動の基地と目された。この運動は、脱階級という彼らの主張とは裏腹に、パターンリズムの濃い中産層の価値観から立案されており、反社会主義的視点で一貫していた。中産層主導による社会秩序の確立と規制の強化が、自由ではなく民主主義という旗印の下にめざされていたのである¹⁶⁾。

2. 特殊学級の確立と学校センター論の意義

(1) 公立学校特殊学級の発展

特殊学級は、就学義務化にともなって、規律・学業・健康における逸脱児童を対象にして、大都市と移民が多い中・小都市に設置される。開設された都市は、19世紀末からさまざまな社会問題が顕著な地域であり、それに移民問題が重複していた。20世紀に入ってから、設置都市数が増加しただけでなく、学級種別もより多様になる。

1910年代には、各種の特殊学級が南部を除く主たる都市に拡大したことで、都市公立学校制度の一部として確立したとみられる。その過程で学業不振児の特殊学級は、当初の構想とは異なる展開を示した。開設計画では、白痴と痴愚を公立学校の対象外とし、施設での保護対象とするという方針は、都市や学校内外を問わず例外はなかった。また、想定された対象の共通項は改善可能であり(Brooks, 362)、自己指南的・自制的な生活と自活が可能な、知的にはノーマルな範囲の児童であった。通常で学習ができないために、進級が困難で、一般児童の勉強の妨げになってはいるが、将来、ノーマルな人の中で生活できる見込みがあって、個別的指導が必要な児童が想定されたのである(Gulick, 365)。

しかるに、その社会的脅威と教育困難ゆえに、施設対象とされた精神薄弱、とくに痴愚の高い程度の児童が公立学校に多数入学し、留まることになる。彼らを一般学級から分離できても、公立学校からは排除できなかったのである。というのも、公立学校制度の理念は、公立学校的全児童に対する門戸開放—民主主義にあったからであり¹⁷⁾(Pearse[1907b], 117. Barnes, 1119)、

排除は児童を街頭へ追いやる結果になるからであった。何より、就学免除条件である精神的不能を診断する客観的な方法がなかった。それゆえ、学業不振児の特殊学級の発展は、軽度級の精神薄弱児学級へと性格を変更させることを意味し、これは急速に行なわれた¹⁸⁾。学業不振児学級だけが設置されている場合は、精神薄弱児は他の逸脱児童とともに在籍し、他に特殊学級がある場合には精神薄弱児が主たる入級児となったのである。

包括的トリートメントが必要という理由で特殊学級での痴愚児の指導を否定していた施設側も、条件¹⁹⁾つきで公立学校での教育を現実的対応として認めるようになる。実際には施設側は、公立学校への入学をすでに予測していた(Johnstone[1900],678.Fernald,1006)。施設側は、収容力不足と大量の待機者、施設新設および拡張に必要な膨大な資金取得の困難に直面しており、親の入所拒否の感情も根強かったからである(Rogers,474)。そこで施設側は、現実可能な唯一のこととして、学齢終了までの期間、学校による最上のケアと訓練を考えるようになる²⁰⁾(Johnstone[1908],1115)。児童期は応急措置として特殊学級で、成人期は監督と監視ができる施設生活という方針が採用された(Fernald,1006-07)。これは、学校や学校改革家も次善の策としていた処遇方針だった²¹⁾。

特殊学級設置の意図は、一般的には、逸脱児童を分離して他の児童・教師の妨げとならないようにすること、個別的ニーズの充足と(可能ならば)一般学級への復帰であった。可能性への期待は、彼らをできるだけノーマル近くに高めるように努力し(Aley,881)、自活・誠実な市民と家族(Franklin,302)にすることであった。この児童群では、ノーマルな市民に近づくために、一般の児童・生徒との接触から生ずる刺激が必要とされ(Campbell,908)、異常性の減少が期待される(Pearse[a],113)。他方で、逸脱がひどい児童は完全にノーマルになることは期待されず、その場合の目標は、限界の範囲内で無用と怠情、悪習、周囲の生徒・社会に対する敵対心と憎悪をなくすことであった(Pearse[a],117)。彼らは、劣等感をもつという理由でノーマル児からは分離され、類似児童との交流が勧奨された(Dietrich,300)。矯正や訓練が不可能な場合は、さらに排除が用意されていた。

学業不振学級からの細分的発展として、難聴、言語障害、弱視児の学級、結核・貧血等の病弱児対象の開窓学校(学級)、結核性関節炎・ポリオ等や心臓病も含まれた肢体不自由児学校(学級)、英才児学級が、新しい種別の特殊学級として公立学校制度に設置される。だが、伝統的な寄宿制学校があった通学制の盲・聾児の特殊学校(学級)は、より望ましい教育の場として選択された。これらの特殊学級(学校)では、いずれも個別的ニーズの充足とノーマル化がめざされている。聾教育では、19世紀第4四半期以来、通学制学校方式の導入という形で逸脱的な言語行動の解消ーノーマル化が図られてきた。肢体不自由児学校の教育目標も同一であった(中村[1990],23)。

(2)特殊学級の確立に対するセンター論の意義

これら特殊学級の設置が、公立学校改革の一環として展開されたように、精神薄弱の特殊学級もまた、児童の個別的ニーズに対応した処遇の場として生まれたのは確かである。とくにセツルメント運動が関係した精神薄弱学級では、ソーシャル・ワーク的援助が用意され、あるい

は反映された運営が行なわれた。例示してみる。児童の全体的理解と全生活場面における実態の把握、教育的措置の効率化、身体欠陥への対応、具体および実生活との関連を発想の起点とする指導内容・方法の革新、²²⁾人格への関心、移民に対する尊敬と道徳的劣等の否定、母親への共感と心情理解への発展²³⁾(Culbert, 595, 598. Louderback, 252-53)。

旧来の教育では居場所がなかった精神薄弱児に、最先端の改革的な教育が行われたし(一般化はされなかった)、指導的立場にあった教員もそれを自覚していたのである²⁴⁾。それまで精神薄弱を対象外として排除してきた学校教育が、通学を歓迎する献身的な教員と快適な学校生活を用意することによって、公立学校史上はじめて多くの精神薄弱児や親に助けとなり、一般児童の教育にも方法や思想において逆に影響を与えた画期的な意義は、正当に評価されなければならない。

そこで、特殊学級の確立と学校センター論との関連およびその意義を究明するために、まず精神薄弱児学級への入級児の実像を探ることによって、特殊学級の学校教育における位置と役割を確認してみる。1900年に設置されたニューヨーク最初の特殊学級(学業不振)は、がらくたで構成され、がらくたで開始しなければならなかったが(Farrell[1910], 1054)、1904年にも特殊学級は、学業不振児童だけでなく病弱児や特別な援助を必要とする児童、精神薄弱児、非行児などの「ゴミ捨て場」となる危機的状況が懸念されていた(Chase, 398)。この状況は、精神薄弱学級に分化してからも改められず、一般の教員・校長・自治区教育委員会は、教育長の入級児方針に反して、グラマー段階(第4A-8B学年)の児童や行動問題児を送ってきた²⁵⁾(Smart, 1143)。このような精神薄弱学級のゴミ捨て場²⁶⁾の機能は、1920年代でも維持され、さらに1930年代以降の精神薄弱脅威論の衰退によっても解消されず、最近までつづくことになる(Lazerson, 32, 35-36, 39)。

他の障害・状態の特殊学級は、どのように位置づけられたであろうか。公立学校制度における通学制の聾・盲学校(学級)という考え方は²⁷⁾、小都市を除きほぼ支持される(Brandt, 878-79; Wood, 1004. Pearse[b], 321-22)。その他の特殊学級でも、学級児童と一般児童との関係は連続的であって異質的ではなく、学級児童におけるノーマル化・個別的ニーズの充足と一般児童の保護は両立可能だった。一般児童からの分離は固定的ではなかった。また、精神薄弱に適用された社会的脅威論は、他の障害(たとえば身体障害)では採用されなかった(Lazerson, 27)。精神薄弱以外の特殊学級は、入級児にとって、一般学級よりもよい教育の用意、個別的ニーズの充足、ノーマル化の促進という側面が強く、その意味で地方教育委員会は、この種の学校(学級)設置に肯定的であった(中村[1990], 25. [1991]30)。それゆえ、これらの学級に多種多様な児童が捨てられることはなかったのである(重複障害児は排除された)。

教育の過程で明白な精神薄弱が判明した児童の措置については、どのように考えられたであろうか。この点では、公立学校改革運動家²⁸⁾もセツルメント系の教員等も施設側と同一の方針を採用したから、彼らの努力は、精神薄弱児の親に対する入所の説得に注がれた。その際に威力を発揮したのが、公立学校=社会センター構想の中心的実務者、学校・家庭訪問員の制度であった²⁹⁾。さらにファレルらによって、施設への強制入所権が提議される(Farrell[1910], 1055)。社会改良運動における精神薄弱児(者)処遇論は、精神薄弱施設側の主張が変わるところはなかつ

たのである³⁰⁾。

類似の処遇過程は、成因において精神薄弱児と近縁関係にあった犯罪児と非行児についても準備されていた。一般校へ復帰する機会を彼ら対象の特殊学級設置によって用意し、それが困難な虞犯ないし軽罪児には通学制の中間的学校があった³¹⁾。さらに犯罪常習化を予防する機関としては、寄宿制の怠学児学校があった(Atwood, 432)。そこでは、教育問題としての位置づけとスティグマを消すような配慮が強調され、平凡な市民育成(Hiser, 285)を目指して脱主知主義と手工訓練中心の教育が行われた(Seaver, 546-49)。だがこの学校の背後には、行刑・治安維持機関による処罰が整備されており、そのような威嚇に裏づけられた教育的機関であった。こうして、怠学児学校の価値は、無知な移民による大都市への貧困・貧窮の流入と悪徳の急増から、国を救出することに見いだされる(Goss, 825)。

さて、公立学校改革運動は、民主主義一万民教育に基いて集結した多数の児童を分類し、細分化と均質化によって区別した学級・学校設置を促進した。障害児(者)とその周辺群に対して行われた社会改良の立場からの対処は、つぎのような実質をもっていた。第一に、学校では社会適応を第一義として、矯正可能な者に対しては個別的な教育・訓練の場を用意し、困難な者は一般児童から分離し、不可能な者は学校と実社会から排除する。ここでは、機会均等原理は一貫して展開されなかった。学業不振で例示すれば、一方で一般学校への復帰・有用化が図られ³²⁾、他方で知的欠陥の著しい児童は、学校と社会を守るために施設へ措置される。学業不振や精神薄弱の学級では、このような効率的な選別機能が重視される(Atwood, 433)。

第二に、特殊学級の運営には、階層・人種・文化の差異が反映されていた。特殊学級児童には移民および黒人³³⁾など低階層が多かった。中産層の精神薄弱児は社会的脅威ではなく、単なる個々の逸脱とみなされ、独自の教育プログラムが用意された(Lazerson, 33)。特殊学級児童の選択には、1910年代後半にはビネ＝シモン知能検査が利用されるようになる。知能検査は、効率的・科学的根拠によって表づけられ、精神薄弱学級の確立に貢献した³⁴⁾、同時に階級(階層)的に活用された。

知能検査の科学と効率こそ、他の心理検査よりもプログレッシブの思想に合致する要素であった。L. M. ターマン(Terman, Lewis Madison 1877-1956)は知能指数を導入して、その段階に応じた職種の選択まで提案してみせた³⁵⁾(Oakes, 36)。アメリカ史家のキャリアによれば、E. L. ソーンダイク(Thorndike, Edward L. 1874-1949)の集団式知能検査がアメリカ社会で歓迎されたのは、彼の研究が中産層の価値観に立脚しており、それを学校教育に具現化しようとしたためであった(Oakes, 37)。プログレッシブは、社会改良の手段として知能検査を考えたのである(Chapman, 177)。

学校センター論の中心的担い手だったセツルメントのレジデントの階級的基盤や背景も、以上の特殊学級の役割理解を補強する。セツルメントのレジデントは、小タウン出身の中産層、プロテスタント、旧家出身で高学歴という共通点があったのであり(Kraus, 133)、学校改革運動家も類似点があった(Greer, 81. Cohen, 24)。移民出身の改良家の場合は、WASP的価値観への積極的な同化に成功した人々だった³⁶⁾。公立学校改革は、教師の任務を社会的に高め、拡大した。すなわち、旧来の3 R'sの伝達者だけではなく、人生最高の目的である人格を形成し、

個々の児童を幸福にし、問題を矯正するという、社会改良に連なる任務内容であった。中産層の子女は、名誉あるその任に就く機会を見いだすことになる。

第三に、教育内容・方法の革新との関連である。精神薄弱児や非行児では、教育内容・方法の先端的革新として実際性が重視され、手工・体育が主体となった。だがこの方針選択の源は、それ以外には彼らの興味が見られないという能力と可能性の限定から導出されたものであり、社会や自然への实际的認識へと発展することはなかった。教育後の精神薄弱児には、コミュニティでの生活が否認されていたから、特殊学級での教育の意義は、施設生活への準備教育にすぎなかったのである。

精神薄弱学級の開設は、公立学校改革運動の付随的な結果ではなく、教育によって社会問題の解決を図ったプログレッシビズムの全体的な公立学校構想の一環として確立した。当初から細部に至るまで計画されたものではなかったにせよ、展開された教育プログラムは、統一された価値基準から選択されており矛盾がなかった。社会改良運動の観点からすれば、ノーマル化が困難だった犯罪児および精神薄弱児は、学校や実社会から分離・排除されただけでなく、彼らにはスティグマの解消も放棄された。しかし、適応群と被排除群は単純に二分されるのではない。具体的な処遇の場は、障害や矯正可能性だけでなく、人種・階層差が反映されて用意されたのである。

能力や矯正可能性を効率的に各機関に配分する学校＝社会センター構想は、公立学校改革運動家にもみられたが³⁷⁾、とりわけセツルメント的性格の濃い学校・家庭訪問員関係者によって唱道された(Johnson, 174-75. Culbert, 597. Louderback, 252-53)。その頂点が、セツルメント系の特殊学級教員で、後にニューヨークの指導主事として指導的立場にたつファレルに³⁸⁾よる、精神的逸脱の解消のための戦略的な公立学校＝情報センター論³⁹⁾あったと考えられる(Farr ell[1913], 435-43)。そして末端的な役割を、サブセンターとしての各種の特殊学級が二次的に担うことになったのである。こうして特殊学級全体の確立は、社会改良運動に支えられた学校中心論にたつ役割観、民主主義的秩序観が反映されたものに統一されていくことになる。また精神薄弱学級の確立は、異質な新移民に対する逸脱の矯正と排除から出発した、一元的アメリカ化の末端を占める形でのみ達成されえたのである⁴⁰⁾。

結 語

本論文では、特殊学級の開設と発展に大きな役割を果たした19世紀末以降の公立学校改革とその担い手である社会改良家の実体について、学校＝社会センター論を中心に究明してきたが、それを全体的に把握するには、精神薄弱児問題を学校教育内に限らず、とりわけ施設やコミュニティの成人に対する彼らの反応を具体的に検討しなければならない。彼らは、特殊学級修了後もコミュニティで生活している精神薄弱者の優生的処遇を計画した。また、精神薄弱特殊学級のリーダーたちは、優生思想の信奉者であり、遺伝と環境の二元論に立ち、増殖の予防法としての施設隔離から断種・結婚規制法までを提起(精神薄弱児の卒業後問題－アフタケアはこのような形で登場した)し、精神的に逸脱した児童・成人の移民問題などに積極的に関与した。

修正的社会ダーウィニズムに立脚したプロGRESSIV(Haws,199)と精神薄弱問題の解明は、避けられない研究課題であるが⁴¹⁾、この課題は、同系の教員による精神薄弱教育の実践⁴²⁾と関連づけて検討する必要がある。また、1910年代では革新的な思想や教育方法を手段化した精神薄弱児教育が、いつ、いかなる条件のもとで非代替的で独自の専門領域を構築するに至ったのかをも究明しなければならないが、いずれも別の機会にまとめたい。

註

- 1) ニューヨークにおける混合学年(特殊)学級部と指導主事は1906年に設置され、1910年代にマックスウェル(Maxwell, William H. 1852-1920)教育長の指導で、各種の障害児の特殊学級(学校)が整備された。特殊学級開設を地方教育委員会に義務づける州法は、ニュージャージー(1911年)、ニューヨーク(1917年)、マサチューセッツ(1920年)で制定された(Lazerson, 27)。1907年には、公立学校改革の論議の中心的な場であった全国教育協会(National Association Education, NEA)で、特異(exceptional)児童の措置について予備的報告をする委員会が設置され、翌年報告される(Van Sickle)。1910年代後半には、「科学的」な精神薄弱診断法として知能検査が導入される。また1910年代は、精神薄弱児(者)の施設内処遇の大原則の変更が、当の施設側によって提起された時期でもあった(ニューヨーク州立ローム施設のコロニー計画とファーナルド(Fernald, Walter E. 1859-1924)の退所者調査における多数の適応例の発見)。なお、世紀転換期における特殊学級(学校)の成立とその意義については、別にまとめる。
- 2) 家庭機能の補充策は、J. リース(Riis, Jacob August 1849-1914)が、1892年に男子クラブのために公立学校の夜間オープンを提言する。これは、1897年にAssociation of Improving the Condition of the Poorの資金で実現するが、児童の指導目的以外に公立学校が使用された初例である。さらに1899年秋には、市教育委員会が、成人も対象にして公立学校を夜間オープンする。学校が近隣センターになったのである(Cohen, 48-53)。
- 3) コミュニティの道徳的、知的努力の象徴とされる(Paulding, 150)。
- 4) レジデント自身が高学歴であり、教育は不可欠なものと確信され(Johnson, 150, 155)、幸福への切符と考えられた(Barnes, 1121)。
- 5) セツルメントは、現代民主主義の大運動には必要不可欠とされた(Robbins[1910], 787)。
- 6) 南北戦争後の統合の課題については、清水知久(1982)：帝国主義形成期の階級と民族、61-63を参照。阿部斉ほか：世紀転換期のアメリカ 伝統と革新、東京大学出版会。
- 7) 宗教系・民族系の教区学校・私立学校への就学率は減じていき、公立学校中心となる。
- 8) 20世紀初頭には、「自分自身の判断に基づいて行動するのではなく、与えられた命令を遂行する」工場労働者が期待される。野村達郎(1988)：世紀転換期における工場労働の本質、109、本間長世：現代アメリカの出現、東京大学出版会。
- 9) 社会改良家の関心として、人的資源の効率のよい活用と消耗の減少があった(Greer, 78)。精神衛生運動は、効率(能率)が個人および国の成功を左右し、さらに脳・神経系の能率

- を源としていると考えた(Dressler,33)。
- 10) 初等学校でさえ修了者の割合は少なかったが、1910年ころ、ハイスクールに進学しても生徒の三割は修了前に退学した(Greer,121)。
 - 11) プログレッシブの多くは移民制限運動に参加した(Ravitch,174)。
 - 12) ニューヨークのカレッジ・セトルメントのロビンス(Robbins,Jane Elizabeth)は、公立学校で混じりあうことで、人種間の相違が克服され、統一と最も偉大な国がもたらされることを期待する(Robbins[1905],891)。
 - 13) ユニバーシティ・セトルメントのポールディング(Paulding,James K.)は、愛国心と共通生活の育成を通じて階層間の対立解消と統合実現を図るには、公立学校が最も適切な機関であるとした。愛国心を共通生活のための感情とし、愛国主義を徹底的に児童に教え込むことを主張した(Paulding,147-50,154)。
 - 14) 給食の提供が一例である。ファレル(Farrell,Elizabeth E.1870-1932)は、ヘンリー・ストリート・セトルメントの支援で、1900年はじめに開始する。ハートリィ・ハウスも1908年に第51校で実施する(Kraus,159)。その意図は、栄養補給だけでなく、アメリカ的な食事習慣を児童に確立させるとともに、児童を通じて家庭に導入することにあった(Farrell[1905],571)。特殊学級は別の例である。
 - 15) 指導的な教育行政研究者で教育史家だったカバリ(Cubberly,Elwood Patterson 1868-1941)は、1909年に露骨なWASP的価値観から新移民の後進性と異質性を強調し、アングロ・サクソンの特長への同化を要求する(Oakes,25-26)。類似の同化論は、プログレッシブにはかなり共通するものと考えられる。その例としてT. ローゼベルト(Roosevelt,Theodore 1859-1919)の同化論がある(清水知久(1982):前掲論文,70-72,86)。この種の結論は、粗雑で先入観に満ちた推論から提示される。だが新移民は、労働管理層からは、安価な労働力と労働組合運動の抑止になる点で歓迎された(伊藤健市(1990):アメリカ企業福祉論,68.ミネルヴァ書房)。
 - 16) 個人ではなく、コミュニティの利害が優先される。M. カッツは、最もすぐれた「進歩主義者」、J. デューイとJ. アダムズ(Addams,Jane 1860-1935)が、伝統的な社会統制の衰退という事態のなかで、個人の意志と願望を集団の意志と願望に従属させることを強調したとし、その役割を担うのはコミュニティであったと解釈している。カッツ, M. 藤田英典ほか訳(1989),178-79.ミネルヴァ書房. Peterson,H.J.(1968),182-97もきわめて参考になる。
 - 17) 効率至上主義者、エアーズ(Ayers,Leonard Porter 1879-1946)のように、学校の責任外として精神薄弱児、移民児童、身体欠陥による学業不振をあげる者もいた(Ayres,153)。彼は、科学的管理法の能率観念を教育界に導入した一人だった。中谷彪(1988):アメリカ教育行政研究序説,106-08.泰流社。
 - 18) ニューヨークでは、1902年実施の調査結果に基づき、早くも特殊学級を軽度級の精神薄弱児対象に整備すべきとしたが、痴愚は対象外だった(Maxwell,299)。また1900年前後には、各地の特殊学級で軽度級の精神薄弱児を対象とする論文が専門誌につぎつぎと現

れ(Channing, 43. Nash, 44-47. Lincoln[1903], 89-90)、1904年夏には公立学校特殊学級教員(予定者)を対象とする精神薄弱および学業不振に関する夏期講習が、バインランド施設で始まる。1907年のセントルイスの特殊学級は、はじめて軽度級の精神薄弱児を対象として想定した特殊学級であった(Van Sickle, et al., 360-61)。

- 19) ①少数で弾力的な集団編成(個別的注目と競争)②顧問の設置③家庭との協力(教育方法の統一)④個人差・態度・好みに配慮した学科的目標⑤弾力的な集団編成⑥訓練をうけた教員の用意(Groszmann[1904], 758)。
- 20) 精神薄弱児を通じての公立学校と施設の関係成立は、施設の社会化を進めることになる。「特殊学級が両者を接近させた」Rogers, 91.
- 21) このような意味で、学校改革家は精神薄弱児の学校教育に肯定的となる(Cohen, 69)。
- 22) バインランド精神薄弱施設のジョンストン(Johnstone, Edward Ransom 1870-1946)は、つぎの重点事項を列挙している。実際的な教育内容と手工の重視、児童の興味の高への位置づけ、肯定的で支持的環境、最善の教師は、幸せ・喜び・願望を子どもに生み出す。さらに一般児童の教育についても、つぎのように提起している。本での勉強からもっと離し、子どもを幸せにする活動や物事をさせよ。大きな知識は要求せず、送る生活に最もよくあったこと、そして最適な仕事を教師が見いだすべきである(Johnstone[1908], 1116-17)。施設側の精神薄弱児教育論は、社会改良運動が強調した教育論とたしかに類似性は濃い。しかし、とりわけ改良運動の教育論を導いたセツルメント運動では、実生活との関連性や興味の重視は、移民的環境のなかで自らの試行で得た原理であったと思われる。たとえば、ファレルによる学校給食では、食物への直接的な要求と現実の食事の効果に注目されていた(Farrell[1905], 570)。アメリカ最初の特殊学級での昼食の必要性は、栄養補給的観点から認識されている(Legarde, 1005)。
- 23) たとえば、J. アダムズによる特殊学級児童の母親の見事な心情理解(Addams[1908], 1127-28)。しかし彼女の見解は例外的であり、親による施設への入所拒否は、一般に無知や迷信に基づく行為とされた。
- 24) ファレルは、1908年に特殊学級の教員と特殊教育が、アメリカの教育思想をリードすることになると予測した。Farrell(1908), 1142.
- 25) 特殊学級教員の夏期講習で、実情に通じていた施設側も、多種多様な障害児・問題児童が、特殊学級に送り込まれていることを認識していた(Johnstone[1908], 1115)。Sarason & Dorris(1979), 304も参照。
- 26) ゴミ捨て場とは、施設・設備、教員も含めてのことであった(Lazerson, 34-35)。怠学児学校にも同様の傾向がみられ、精神薄弱児が在籍していた(Atwood, 432)。
- 27) 聾、盲児の(口話法の)通学制学校は、ノーマルな環境での生育によってノーマル児に類似するとともに、異常性が軽減・解消されるという根拠から、開設が正当化された(Pearse[a], 117)。
- 28) 精神薄弱児は、欠陥の遺伝と多産を理由として、社会での生活には反対され、生涯、州による世話と保護ないしは断種が要求される(Barnes, 1123. Brandt, 879)。

- 29) ニューヨークでは1913年9月から、特殊学級部に2人の訪問員を配置した(Cohen, 74-75)。
- 30) ただしE.アボットとブレッキンリッジは、1917年の時点で、永続的な施設入所の判断を専門家に委ねている(Abbott & Brekinridge, 314)。全国精神衛生委員会(National Committee of Mental Hygiene)は、専門施設への集中的入所を勧告している(Dressler, 31)。
- 31) ニューヨークでは第120公立学校。
- 32) 軽度級の精神薄弱児学級の役割は、貧困と犯罪の予防に求められが(Atwood, 433)、学業不振の場合も、一般学級への復帰—社会の一員としての自恃・自活への期待と、放置—最大の脅威になるとの懸念が一体だった(KuYendall, 304)。
- 33) 黒人は、特殊学級の創設当初では教育機会は乏しかった。この現象は他の種別の学級でもあてはまる。肢体不自由児の場合は中村[1990], 30参照。
- 34) ニューヨークの特殊学級発展に貢献したE. アーウィン(Irwin, Elizabeth Antoinette 1880-1942)は、知能テストの草分けだった。その後彼女の関心は、知能指数による学級編成、ついで英才児学校の運営へと展開する(Cohen, 125-26)。ウォーリン(Wallin, J. E. Wallace 1876-1969)のように、ビネ法の結果による安易な精神薄弱診断の風潮に警告する少数意見はあった(Wallin, 415)。だがそれよりも、テストの絶対的不足のなかで、児童を分類し、精神薄弱児の排除を促す需要が先行した。
- 35) 知能検査に対する歓迎は、プログレッシブには共通にみられたと思われる。1921年に、ニューヨークの教育次長、エドソン(Edson, Andrew Wheatley 1851-1924)は、年齢や学業成績よりも知能検査や勉強の能力に基づいて、学校の再編成や分類を行うようになるだろうと述べている。Henderick & MacMillan, 412。
- 36) その例として、ボヘミア系ユダヤ人のJ. リッチマン(Richman, Julia 1855-1912)がいる。彼女は、移民のWASP的基準へのアメリカ化と故国の風習・伝統の放棄を強要した。学業不振に民族差が顕著だったこと(ドイツ系のようにnativeよりも発生の割合が少ない民族があった)は、同化に対する態度の差を反映していると思われる(Greer, 122)。東欧系ユダヤ人は教育熱心で、好機をとらえ成功した。学業と人種の関連を取り上げた各種の研究が、新移民への否定的態度を形成した(Ravitch, 178)。
- 37) マサチューセッツ州教育委員会のプリンス(Prince, John Tilden 1844-1916)の構想は、万民教育論への立脚、公立学校における建設的機能(教育可能な障害児を含める)と予防的機能(改善不可能な者を対象)の装備、社会の維持・発展の目的設定では共通するが、1910年代における総合的で綿密な政策的役割までは考えられていない。Prince, 1005。
- 38) ファレルは、特殊学級の運営にあたって、一般学級との類似ではなく、精神薄弱児にとっての有用と現実性をモットーとした。それが、親の理解獲得とスティグマの解消をもたらすと考えた。Farrell[1908], 1142。
- 39) 施設および学校関係者の情報センター論は、施設入所児童の発見機能が中心であり(Powell, 74. Lincoln[1903], 91. [1901], 89)、ファレル構想のような包括的で管理的な意

図は薄い。特殊学級に期待された別の機能は研究室・実験機関であり(Campbell[1905], 907)、精神薄弱児の教育過程で得た知見を一般教員に教示することであった(Groszmann[1908],1127)。

- 40) 新移民の特徴として挙げられた無知・貧困・不潔・不道德・多産等(Ravitch,174)は、精神薄弱に対する特徴づけと酷似している。
- 41) 研究課題のひとつとして、プログレッシブにおける精神薄弱問題への関与が、より一般的な社会問題にどのように関連したかも探してみたい。たとえば、特殊学級教員のリーダーのひとりだったリッチマンの選国思想は、建国以来の脱ヨーロッパ的枠組みを踏み外したように思われる。Richman,119-20.
- 42) このような意味で、本格的なフェレル研究を行う必要がある。ヘン德里ックとマクミランの把握では、精神薄弱児に対する一般児童の援助の肯定と、情報センター論における精神薄弱の位置づけとのフェレルにおける落差を解明できない。Henderick & MacMillan,395-417.

文 献

[abbreviation, JPA:Journal of Psycho-Asthenics. NCCC:National Conference of Charities and Correction, Proceedings. NEA:National Education Association, Addresses and Proceedings]

- Abbott,Edith & Brekinridge,Sophonisba P.(1917):Truancy and Non-Attendance in the Chicago Schools. 472p. University Chicago Press.
- Addams,Jane(1897):Foreign-Born Children in the Primary Grades. NEA,35,104-12.
- Addams,Jane(1908):The Home and the Special Child. NEA,46,1127-31.
- Aley,Robert J.(1910):Discussion. NEA,48,881.
- Atwood,Charles Edwin(1907):The School Training of Backward Children in the New York City Public Schools. New York Medical Journal,86,430-33.
- Ayers,Leopard P.(1910):What Constitutes Retardation? NEA,48,149-55.
- Barnes,Earl(1908):The Public School and the Special Child. NEA,46,1118-23.
- Brandt,Francis Burke(1901):The State in its Relation to the Defective Child.NEA,40, 876-80.
- Brooks,Stratton D.(1909):Provisions for Exceptional Children in the Public Schools of Boston. NEA,47,361-62.
- Brown,Cora Stanton(1901):The Public School as a Social Center. NEA,40,888-89.
- Channing,Walter(1900):Special Classes for Mentally Defective Public School Children. JPA,5,40-46.
- Chapman,Paul Davis(1988):School as Sorters Lewis M.Terman,Applied Psychology, and the Intelligence Testing Movement, 1890-1930. 228p.

- New York University Press.
- Chase, Lydia Gardiner(1904):Public School Classes for Mentally Deficient Children. NCCC,31,390-401.
- Cohen,Sol(1964):Progressives and Urban School Reform.273p.Teachers College.
- Cremin, Lawrence A. (1962):The Transformation of the School.387p.Alfred A.Knopf.
- Culbert, Jane F. (1916):Visiting Teachers and Their Activities.NCCC,43,592-98.
- Dewey, John(1902):The School as a Social Center. NEA,41,373-83.
- Dietrich, John(1907):What Should Smaller Cities Attempt for the Education of Defective Children-Physical, Mental and Moral? NEA,45,297-304.
- Dressler, Flecher B. (1913):Congress on Hygiene and Demography.US.Education Bulletin, No.18.57p.
- Farrell, Elizabeth E. (1905):School Luncheons in the Special Classes of the Public Schools. Charities,13,569-71.
- Farrell, Elizabeth E. (1908):The Problems of the Special Class. NEA,46,1131-36,42.
- Farrell, Elizabeth E. (1910):Schools for Backward Children. NEA,48,1054-55.
- Farrell, Elizabeth E. (1913):The Place of the School in the Problem of Mental Deficiency. 4th International Congress on School Hygiene.v.3.435-43.
- Fernald, Walter E. (1903):Discussion.NEA,42,1005-07.
- Flexner, Mary(1913):The Visiting Teacher in Action.Survey,31,179-82.
- Franklin, George A. (1907):Discussion.NEA,45,301-03.
- Goss, Josephine Ahnefeldt(1901):The Value of Truant Schools.NEA,40,820-25.
- Greer, Colin(1972):The Great School Legend.206p.Basic Books.
- Groszmann, Maxmilian P.E. (1904):To What Extent May Atypical Children be Successfully Educated in Our Public Schools? NEA,43,754-58.
- Groszmann, Maxmilian P.E. (1908):Discussion.NEA,46,1127.
- Gulick, Luther H. (1909):The Next Step in the Investigation.NEA,47,365.
- Haws, Joseph M. (1971):Children in Urban Society Juvenile Delinquency in Nineteenth Century America.315p.Oxford University Press.
- Henderick, Irving G.& MacMillan, Donald L. (1989):Selecting Children for Special Education in New York City:William Maxwell, Elizabeth Farrell, and the Development of Ungraded Classes, 1900-1920. Journal of Special Education,22(4), 395-417.
- Hiser, Perry N. (1901):Compulsory Education in its Relation to the Charity Problem. NCCC,27,277-85.
- Hodge, Lydia Herrick(1917):Why a Visiting Teacher? NEA,55,223-26.
- Hofer, Amalie(1895):The Social Settlement and the Kindergarten. NEA,34,514-25.
- Johnson, Eleanor Hope(1913):Social Services and Public Schools.Survey,31,173-78.

- Johnstone, Edward Ransom(1900):On the Training of the Feeble-Minded.NEA,39,677-80.
- Johnstone, Edward Ransom(1908):The Function of the Special Class.NEA,46,1114-18.
- Kraus, Harry P. (1970):The Settlement House Movement in the New York City,1886-1914. 290p. Ph.D. Dissertation, UMI:79-19012.
- KuYendall, J. W. (1907):Discussion, NEA, 45, 303-05.
- Lazerson, Marvin(1983):The Origins of Special Education. In Chambers, Jay and Hartman, William T. (eds):Special Education Policies Their History, Implementation, and Finance.15-47. Temple University Press.
- Legarde, Ellen(1903):Discussion, NEA, 42, 1004-05.
- Lincoln, David F. (1903):Special Classes for Feeble-Minded Children in the Boston Public Schools. JPA, 7, 83-93.
- Lincoln, David F. (1909-10):Special Classes for Mentally Defective Children in the Boston Public Schools. JPA, 14, 89-92.
- Louderback, Jessie L. (1919):The Function of the Visiting Teacher. Survey, 42, 252-53.
- Maxwell, William H. (1912):School Achievements in New York. Educational Review, 44, 275-309.
- 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－. 秋田大学教育学部紀要教育科学, 41, 1-31.
- 中村満紀男(1991):19世紀後半アメリカ合衆国における通学制聾学校の成立とその意義について. 特殊教育学研究, 21, 23-37.
- Nash, Elizabeth Daniels(1901):Special Schools for Defective Children. JPA, 6, 42-48.
- Oakes, Jeannie(1985):Keeping Track How Schools Structure Inequality. 231p. Yale University Press.
- Paulding, James K. (1898):The Public School as a Center of Community Life. Educational Review, 15, 147-54.
- Pearse, C.G. (1907a):Schools for Defectives in Connection with the Public Schools. NEA, 45, 111-17.
- Pearse, C.G. (1907b):The Separation of Physically and Mentally Defective Children from the Regular Schools. NEA, 45, 321-22.
- Perkinson, Henry J. (1968):The Imperfect Panacea: American Faith in Education. 239p. Random House.
- Powell, Francis Marion(1900):Report of the Standing Committee, The Feeble-Minded and the Epileptic. NCCC, 27, 70-82.
- Prince, John T. (1903):Discussion. NEA, 42, 1005.
- Ravitch, Diane(1974):The Great School Wars. 449p. Basic Books.

- Richman, Julia (1905): The Immigrant Child. NEA, 44, 113-21.
- Richman, Julia (1906): The Incurable Child. Educational Review, 31, 484-506.
- Robbins, Jane E. (1905): The Foreign Born American. Outlook, 83, 891-93.
- Robbins, Jane E. (1910): The Settlement and the Public School. Outlook, 95, 785-87.
- Rogers, A. C. (1903): Discussion. JPA, 7, 91.
- Rogers, A. C. (1907): The Relation of the Institutions for Defectives to the Public School System. NCCC, 34, 469-77.
- Sarason, Seymour B. and Dorris, John (1979): Educational Handicap, Public Policy and Social History. 460p. The Free Press.
- Seaver, E. P. (1894): The Care of Truant and Incorrigibles. NEA, 33, 536-49.
- Simkhovitch, Vladimir (1904): The Enlarged Function of the Public School. NCCC, 31, 471-86.
- Smart, Isabelle Thompson (1908): Some Urgent Needs for Advancement in the Education of Mentally Defective Children. NEA, 46, 1143-48.
- Smith, Mary Gove (1918): The Foreign Child and the Teacher. Education, 38, 504-07.
- Straubenmueller, Gustave (1906): The Work of the New York Schools for the Immigrant Class. Journal of Social Science, 44, 175-84.
- Van Sickle, et. al. (1908): Preliminary Report of the Committee on Provision for Exceptional Children in the Public Schools. NEA, 46, 345-85.
- Wallin, John Edward Wallace (1958): Some Personal Comments on the Developments of Clinical Psychology. Exceptional Children, 24, 413-19.
- Wood, Thomas D. (1903): Discussion. NEA, 42, 1003-05.