

資 料

1940年代ニューヨーク市公立学校精神遅滞学級における 「職業教育 (Occupational Education)」の理念と コア・カリキュラムの実態

本間 貴子

本稿では、1940年代ニューヨーク市公立学校精神遅滞教育において行われた「職業教育」のコア・カリキュラムに焦点を当て、その理念と実態を明らかにした。「職業教育」は、社会貢献・社会的成熟・社会適応を目的とし、①単なる職業技術スキルの提供ではなくソーシャルスキルを提供する、②生活全体に適応させるために提供する教育活動全体で行う、③入学から卒業まで長い期間にわたり連続的・段階的に実施する、という理念的特徴を有していた。コア・カリキュラムは、ソーシャルスキル、言語技術、算数、健康・安全、職業スキルの五領域の内容があり、①家庭生活から地域生活、就労生活へと内容が広がり連続性をもつ、②生活経験と基礎的な認知学習の双方の実施、③集団の活動を重視、④ソーシャルスキルと生活スキルは繰り返し実施するという特徴があった。

キー・ワード：ニューヨーク市精神遅滞学級 (CRMD) 「職業教育」 コア・カリキュラム リチャード・ハンガーフォード

I. はじめに

アメリカ合衆国の公立学校における精神遅滞 (“mentally retarded”) 教育は、1920～30年代にかけて精神遅滞者の地域生活を認め、社会適応 (social adjustment) に重点を置くようになる。その傾向が顕著に表れたのは1931年のホワイトハウス会議の特別学級委員会 (White House Conference on Child Health and Protection, the Committee on Special Classes; 以下、1931年ホワイトハウス会議) による提言においてである。この提言では精神遅滞教育の目的は「十分に社会適応させるという観点で対象児の知力 (mental capacities) と感情のコントロールを発達させること」だとされた。また、「カリキュ

ラムは成人以後に求められることにより、ある部分は決定される必要がある。第一に熟考すべきことは、サブノーマル (subnormal) が結局できる仕事は何か、ということである。」と卒業後の社会で求められることによってカリキュラムを決定すべきだと示唆した (White House Conference on Child Health and Protection, the Committee on Special Classes [1931] 455)。

上述のホワイトハウス会議の提言以後、アメリカ最大の都市であるニューヨーク市の公立学校精神発達遅滞学級 (Classes for Children with Retarded Mental Development; 以下、CRMD学級) では、1930年代、1940年代と社会適応と職業教育を重視した教育実践がなされる。本間・米田 (2014) はニューヨーク市CRMD学級においてエリザベス・ファレル (Elizabeth Farrell 1870-1932) とエリザベス・ウォルシュ (Elizabeth

Walsh 1877-1940) 指導主事時代の1920～30年代に、社会適応を目指した性格教育、地域資源を活用した「興味を中心」学習、道具教科としての読みの学習が導入され、有能な生徒に職業教育の強化が図られたことを明らかにした(本間・米田 [2014])。1940年代においては、リチャード・ハンガーフォード¹⁾ 指導主事時代(Richard Hangerford 1903-1974, 指導主事 director の在任期間1942-1953)、ニューヨーク市精神発達遅滞部局(Bureau for Children with Retarded Mental Development; 以下、BCRMD)が「職業教育」プログラム(Occupational Education)を正式に開始した。1943年にはハンガーフォードとCRMD教員のC.デボロスボ(Chris J. DeProspro 1910-2000)がCRMD教師協会(The Association for New York City Teachers of Children with Retarded Mental Development)からCRMD学級教師向け雑誌“Occupational Education”誌(1943-1953年)を発刊する(Irvine [1977] 136)。ハンガーフォードは、1942年から1953年にニューヨーク市における「職業教育」プログラムの実施により、特別教育のパイオニアと称されていることから(Irvine [1977] 136)、1940年代のニューヨーク市における「職業教育」は特別教育分野において一定の評価を得ており、1931年ホワイトハウス会議以降の都市レベルの実践事例として分析する意義があると思われる。

しかし、これまでのニューヨーク市精神遅滞教育に関する先行研究では1899年の学級創設期から1930年代までを分析の中心としており(栗野, 1996; Hendrick & MacMillan, 1989; 中村・田代, 1992; Kode, 2002; 本間・米田, 2011)、1940年代の「職業教育」は十分に解明されていない。

ハンガーフォードが行った「職業教育」プログラムには、「職業教育」カリキュラム開発と卒業生のフォローアップも含めた組織的進路指導の推進の2つが含まれる。前者については1942年から1947年頃にコア・カリキュラムの開発がなされ、1948年以降、BCRMDは「スキル・シーケンスにおける次のステップ」として新たに委員会を立ち上げて前半期に行ったカリ

キュラムの修正をしていく(Rosenzweig [1948] 1-3)。後者の組織的進路指導の完成形も1948年以降に明らかにされる(Shainman [1948a] 64)。このように「職業教育」全体の内容は広範である。そこで本稿では、ハンガーフォード指導主事時代のニューヨーク市CRMD学級で実施された「職業教育」のうち、その理念と、1947年頃までに示されたコア・カリキュラムの実態を明らかにすることを目的とする。

方法としては、「職業教育」の理念については通常教育の職業教育および1930年代までにCRMD学級において行われた職業教育と比較することで、「職業教育」の理念的特徴を明らかにする。併せて、その理念の推進に関わる経営(BCRMDによる「職業教育」運用戦略、組織化)、対象(1940年代のCRMD学級対象生徒の変化、対象像、集団編制)についても分析する。コア・カリキュラムの実態については、目標、内容、方法、コアの段階性を分析の観点とし明らかにする。

本研究では史料として、ニューヨーク市教育委員会報告“New York City Board of Education Annual Report of Superintendent”と、ハンガーフォードが1943年に発刊した“Occupational Education”誌を主史料とする。前者は在籍者数の推移などの統計を把握可能なほか50周年記念教育委員会報告は通常学級と特別学級を含めたニューヨーク公立学校政策の概要が把握可能である。後者は主に「職業教育」のカリキュラムの年間計画と授業計画を把握可能である。

また、本研究は歴史的研究のため、歴史的用語を使用する。なお、本研究では、「職業教育」と「生徒」という単語について次のように用いる。

①「職業教育」(Occupational Education) … 本研究で用いる「職業教育」は1940年代のハンガーフォード指導主事時代のニューヨーク市CRMD学級で展開した“Occupational Education”に限定する。本文で明らかにするが1930年代以前のCRMD学級で行われた職業教育と1940年代の「職業教育」は理念が異なるため、1930

年代以前のCRMD学級における職業教育を鍵括弧つきの「職業教育」には含めないこととする。

②生徒…ニューヨーク市CRMD学級は、1940年代に初等学校からハイ・スクールまで設置され、生活年齢は6歳から18歳頃の生徒が含まれており、史料では“child”、“children”、“pupil”が混在し用いられている。これらの用語を本研究では全て生徒と表記する。

II. 「職業教育」の理念と目標

1. 「職業教育」の理念

ハンガーフォードは、1935年から5年間デトロイト市で「職業教育」を試行した後、1942～1953年までの11年間ニューヨーク市で公立学校特別学級システムの管理者として「職業教育」カリキュラム開発に尽力していく (Irvine [1977] 136)。その初期 (1930年代末から1943年頃) において彼は、当時の精神遅滞教育では通常教育に比して職業教育や進路指導 (vocational guidance) を受ける機会が乏しいことが問題だと主張した (Hungerford [1941] 103)。実際に1930年代以降の通常教育では、職業ハイ・スクール (vocational high school) で教育を受ける者は1931年には約6,200人であったが、1940年には約52,600人に増加する。また、職業教育の作業種を時代に合うよう改良したり、ドロップアウトの予防を目的とする進路指導 (guidance) の強化がなされた (New York City Board of Education [1949] 135, 170, 180)。一方1930年代のCRMD学級では、職業教育は年長の生徒の中の知力の高い就労の可能性のある者に限定して行われ、商業学校等で職業教育を受けていたのはごく少数の優秀な精神遅滞生徒のみであった (本間・米田 [2014] 30)。

精神遅滞生徒への職業教育充実化の主張は、ハンガーフォードに限らなかつた。ニューヨーク市では1935年、BCRMDが元生徒の追跡調査を根拠に「公立学校が精神遅滞生徒に職業訓練を提供することは正義である」と主張した (The New York Times [1935.7.27])。この調査は元生

徒の66%に就職経験があると明らかにした一方で、彼らの在職期間は1週間から9年と幅があることを示した。つまり34%の生徒は就職の経験がなく短期間で失職する者がある事実も明らかになったのだが、この結果をニューヨークタイムズ紙は、「精神欠陥児が生活費を稼ぐ (earn living) ことに相応しいことを示している」と評価し、精神遅滞者が就職するための訓練を公立学校が担うことに賛意を示した²⁾。

ただしハンガーフォードは、1942年以降ニューヨーク市精神遅滞教育において「職業教育」を実施するにあたり、次に示す少なくとも3点を通常教育の職業教育および1930年代までのCRMD学級における職業教育と異なると考えていた。第一に、彼は、失職原因の多くが態度面や情緒面の非技術面の課題であることを指摘した上で、手工スキルよりもむしろ非手工スキル (non-manual skill) を教える必要があると主張した (Hungerford [1941] 103-104)。非手工スキルとは、言葉の受け答え、マナー (公共の場、家庭、仕事、遊び、移動中)、良い習慣 (仕事と健康)、他者との関係 (家庭、近所、職場) などで (Mooney [1945] 131)、いわゆるソーシャルスキルの内容である。それまでのCRMD学級では、年長で就職を期待できる知的能力の高い生徒に限定して1915年頃から手工訓練を中心とする職業教育を開始し、1930年代には近隣の産業に合わせた作業を実施しており (本間・米田 [2014] 30)、非手工スキルを将来の就職に直結するものと明確に位置づけて職業教育の一環として取り扱うことはなかつた。通常教育においても1930年代以降産業状況に応じて様々な職種の技術スキルを強化した「産業教育 (industrial education)」としての職業教育が実施されており、ハンガーフォードの非手工スキルを重視する「職業教育」とは異なっていた。

第二に、ハンガーフォードは「生活全体に子どもが適応できるように支援することが学校の責任である」と考え、「職業教育」を教育活動全体で行うべきだと述べた (Hungerford [1941] 104; [1947] 55)。通常学校では、アカデミック

な教科学習と職業教育では授業が分かれている。また1930年代までのCRMD学級の職業教育は、あくまで就職の可能性のある者に対し行う特別な訓練であり他の学習とは分かれた教育であった。しかし彼は、精神遅滞の生徒に『職業教育』を『バラ肉』のように分けて教えることはできない。子ども全体 (the whole child) に働きかけるものである」と述べ (Hungerford [1941] 104)、生活全体に生徒を適応させるために提供する教育活動全体を「職業教育」としたのである。

第三に、ハンガーフォードは精神遅滞教育における「職業教育」は学校入学の低年齢から卒業まで長期間にわたり連続性・段階性を重視し実施するべきだと考えた (Hungerford [1941] 104-105)。これは通常教育の職業教育は、主に9学年から12学年まで強化が図られていたこと (New York City Board of Education [1949] 135) とは異なる指向である³⁾。また既述のように1930年代までのCRMD学級の職業教育も10～17歳の年長かつ知的能力の高い生徒に限定しており (本間・米田 [2014] 30)、この点とも異なる。だが1940年代のニューヨーク市BCRMDは、年少の精神遅滞児を施設に送らず公立学校で教育を続け、年長の生徒を早期に働かせず学校で教育を受けさせ、就職に向けた準備機会を提供するという方針を示しており (The Association for New York Teachers of Children with Retarded Mental Development [1946] 119)、ハンガーフォードの考えは当時のCRMD学級教育の方針と合致していたのである。

このようにCRMD学級教育における「職業教育」は、①単なる職業技術スキルの提供にとどまらずソーシャルスキルを重視する、②生活に適応させるために生徒が行う全ての教育活動全体で行う、③入学から卒業まで長い期間連続的・段階的に実施するという理念的特徴を有していた。「職業教育」はそれまでの精神遅滞教育の職業訓練や通常教育の職業教育とは異なる独自のプログラムといえる。

2. 社会貢献と社会的成熟を目標とする「職業教育」

「職業教育」の教育目標においては、一般就労にこだわらず、全てのCRMD学級生徒に共通する目標が掲げられた。すなわち「可能であろうとなかろうと、社会に対し満足のいくような貢献をするようにすること」を「真の特別教育 (true Special Education) の目的 (purpose) として正当なことである」として、社会貢献を目標にしたのである。社会に貢献するためには社会的成熟が必要であり、BCRMDは、「職業教育」を、生徒の社会的成熟に向けて連続した職業的社会的スキル (occupational-social skills) を提供するものと位置づけた。社会的成熟はトータルで適応することであり、あくまで職業適応 (occupational adjustment) はその一部として必要とされたとした (The Association for New York Teachers of Children with Retarded Mental Development [1946] 119-121)。

上記の目標が設定された理由として、第一に、CRMD教員らは精神遅滞生徒全てに卒後の一般就労を想定してはいなかったためと思われる。CRMD教師らは、将来作業所でヘルパーとして就職可能な者が10%、半熟練の仕事に就職可能な者が10%、非熟練の仕事に就職可能な者が60%、作業所への通所が可能な者が10%、保護対象で施設入所する者が10%と作業所の通所や施設入所をする生徒もいると想定していた (Shainman [1948a] 64)。また、1935年の開設以降増設をしてきたIQ50未満の生徒を対象とする低IQ学級 (Low IQ Classes) は、「地域のメンバーとして彼らの能力を広げる全体的な準備のために必要な情報、習慣、態度を提供すること」を目標としており⁴⁾、「ノーマルな社会的環境の中で生活していくことを教えること」を重視していた (Rourke [1945] 134)。

第二に、実際に1940年代の景気の悪化とそれに伴うCRMD卒業生の就職状況の悪化があり、楽観的見解を抑制したと考えられる。1944年にBCRMDはCRMD学級卒業生徒の追跡調査を行った。この調査結果では、元生徒の在職期

間が報告された。在職期間は、元生徒73人中、1年以上仕事が続いた者は21人、9か月以上1年以下が7人、6か月以上9か月以下が6人、3か月以上6か月以下が20人、3か月以下が19人であった。仕事の継続が6か月以下の者の中には、他の仕事に再就職した者も含まれるが、失職した者もいた (Weinstein, et. al. [1946] 43)。ハンガーフォードは、この時期は「雇用の鈍化に伴い、就職と勤続の双方に対し雇用者からの要求の『締め付け』がある」状況でCRMD学級を出た後の就職・勤続状況が非常に悪化していることへの懸念を表明した (Hungerford [1945] 1)。

このように、「職業教育」の具体的な目標は、単純な就職率の上昇ではなく、精神遅滞者が社会貢献・社会的成熟・社会適応をし、地域生活において持っている力を十分に発揮できるようにすることとしたのである。

3. 「職業教育」を推進するためのプログラムの構造化と組織の強化

ハンガーフォードは、「職業教育」を推進するにあたり、「きまぐれや見込みではなく」、「慈善活動とは異なる」かたちで組織的にプログラムを提供し作用させることが必要だと主張した。そのためには教師個人に全てを任せるのではなく、教師のプログラム実施をBCRMDが積極的に支援する必要があると彼は考えた (Hangerford [1941] 103-105 ; [1945] 1)。彼は、教師と行政の双方に働きかけ、プログラムを作用させるための以下の仕組みづくりを行った。

教師への働きかけとして、第一に、「職業教育」を実施する上での教師の困難さや抵抗感を軽減するために、「職業教育」のコンセプトをわかりやすく構造化し、目標・内容・方法を組織立て、取り組みやすいようにした。具体的にはハンガーフォードはデトロイト市で指導主事をした時代に試行した「職業教育」の五層プログラム (a five-fold program) をニューヨーク市CRMD学級においても適用した (Hungerford [1941] 103 ; The Association for New York Teachers of Children with Retarded

Mental Development [1946] 126)。五層とは①職業情報 (occupational information)、②進路指導 (vocational guidance)、③職業訓練 (vocational training)、④就職 (vocational placement)、⑤社会に定着すること (social placement) である。その上で教師の責任の範囲を明確にした。教師は授業において①～③に責任を持ち、②進路指導の中の個人的指導、フォローアップ、④と⑤については、教師は、学校、BCRMD、ガイダンスの専門家、指導主事と連携して責任を持つとした (Peace, Alston, Lucien, Anthony, Melville, Back, Noel, Giaccone, Salwen, Helwith, Schwaetz & Tannhauser [1948] 173 ; Shainman [1948b] 65-66)。

第二に、「職業教育」を行う能力を得る機会を教師に提供した。具体的には、BCRMDやカリキュラム委員会が現職のCRMD学級教員向けの講習やワークショップ (in-service training) を開催した⁵⁾。また、1943年のCRMD教員向けの“Occupational Education”誌の創刊によって、教師はカリキュラムのモデルや授業事例を知り、情報を交換し、共通理解できるようになった。

行政面では、教育委員会の役割と責任を明確にし、組織強化を図った。教育委員会は、教師と教育委員会内の進路や就職に関わる下部委員会、指導主事、ソーシャルワーカー、州の失業者リハビリテーションサービスなどの機関をコーディネートする役割を担い、各機関の連携が円滑に進むように支援し、学校と外部組織の関係に責任をもつこととした。特に1948年以降に連携の組織化は進み、専門家と教師の責任の範囲が明確になり、就職と進路指導モデルも作成された (Shainman [1948a] 64; [1948b] 65-66)。

このように、「職業教育」の理念を推進するために、教師にわかりやすい「職業教育」の構造化、それを取り組むための現職教師教育の実施、様々な機関と専門家を含めた組織化などの戦略的経営が図られたのである。

Ⅲ. 対象生徒の在学長期化と集団編制の課題

1. 前青年期・青年期段階のCRMD生徒の増加

CRMD学級にはIQ50未満の精神遅滞生徒からボーダーラインの軽度精神遅滞生徒までの知能レベルに幅がある多様な障害の生徒が在籍しており、この点は1930年代と1940年代に変化はなかった。また在籍者数も1940年11,702人、1945年11,192人、1950年11,767人と1万人前後で、微増したもののほぼ横ばいで1940年代は大きく変化がなかった (New York City Board of Education [1941] 162-164; [1950] 85,87,105)。だが、1940年代のCRMD学級集団において顕著に変化した点があった。それは、年少の生徒と年長の生徒が増加した点である。これは既述の入学から卒業までの長い期間連続的・段階的に実施するという「職業教育」の理念的特徴と「年少の者を施設ではなく公立学校で教育をし、年長の者にすぐ就職させずに職業教育を提供する」(The Association for New York Teachers of Children with Retarded Mental Development [1946] 119) という方針に符合する。

実際に1942年と1949年の在籍者数を比較すると (Table 1, 以下2段落の出典; New York City Board of Education [1943] 187; [1950] 171)⁶⁾、年少の生徒数 (5歳から9歳) は、914人 (1942年) から1,588人 (1949年) になり、約1.7倍に増加している。次に年長の生徒数 (13歳以上) は、初等学校のCRMD学級の13歳以上の生徒数が3,962人 (1942年) から2,194人 (1949年) と約半数に減少している。その結果、初等学校の平均年齢は、12歳9か月から11歳9か月に下がった。

一方で、ジュニア・ハイ・スクール (1935年開設) の生徒数は、1942年が2,343人に対し、1949年には3,620人と約1.5倍に増加した。さらに通常のハイ・スクール (academic high school) と職業ハイ・スクール (共に1946年開設) の生徒数は合計で492人になった⁷⁾。ジュニア・ハイ・スクールとハイ・スクールのCRMD学級に1,700人以上の生徒が通うようになったの

である。

このように、1940年代のCRMD学級では、年少の生徒と年長の生徒の増加が見られた。これは長い期間学校で学ぶようになったことを示す。ただし、より増加がみられたのは年齢の高い生徒であった。年齢の中央値は、初等学校で12歳、ジュニア・ハイ・スクールで14歳後半、ハイ・スクールで15～16歳であり、「職業教育」を強化する1940年代のCRMD学級の対象は卒業を間近に控え、卒業後の進路について検討するような前青年期 (Pre-Adolescent)、青年期 (Adolescent) の年齢の生徒が中心であったといえる。

2. 集団編制の工夫の必要性和社会的成熟・情緒の安定の重視

ニューヨーク市CRMD学級の多くは近隣の数校の公立学校組織の中の一学級として設置されていた。その結果、一つの学級が多様な年齢とニーズの生徒を含むため、教室の中でいくつかの異なる指導が求められる状況になっていた (Scharf, Peace & Rosenzweig [1945] 6-7)。

「職業教育」のグループ編制は、達成度という一つの要素によってグループ分けをするアカデミックな読み・書き・算数などの道具教科とは異なり、多様な要素が考慮されなくてはならない (May [1946] 177-179)。集団編制の要素として、知能指数 (intelligence quotient I.Q.)、読みのグレイド (R.G.)、算数のグレイド (A.G.) も含まれるが、特に「職業教育」においては、生徒が自分の生活年齢と照らし合わせた時に十分にパフォーマンスすることができるかどうかは、社会的成熟度 (social maturation S.M.) と情緒の安定 (emotional stability E.S.) の程度の2つの要素を考慮することなしには判断できないとされ、この2つが最重視された。社会的成熟尺度は、BCRMDが資金を負担し、全ての教師がヴァインランド社会的成熟尺度やカリフォルニア社会的成熟尺度などの主要な尺度を使うことができるようになっていた (Scharf [1944] 49; May [1946] 178-179)。

また、ひとつの学級ではなく、複式学級

Table 1 1942年と1949年のCRMD学級在籍者の年齢の比較

年齢(歳)	初等学校		ジュニア・ハイ・スクール		通常のハイ・スクール (アカデミック・ハイ・スクール)		職業ハイ・スクール	
	1942年	1949年	1942年	1949年	1942年	1949年	1942年	1949年
5		4						
6	8	40						
7	67	187						
8	258	519						
9	581	838	2					
10	962	1,137	1	1				
11	1,267	1,303	7	11				
12	1,519	1,283	80	229		1		
13	1,491	1,029	379	865		24		
14	1,242	653	769	1,211		87		6
15	844	357	723	960		163		16
16	333	145	349	331		145		
17	39	5	30	12		39		
18	13	5	3			10		
19歳以上						1		
合計	8,627	7,505	2,343	3,620		470		22
平均年齢	12歳9か月	11歳9か月	14歳11か月	14歳7か月	—	15歳9か月	—	15歳4か月

(出典：New York City Board of Education [1943] 187; [1950] をもとに筆者作成)

(multiple-classes) 方式にする議論が活発化した (Scharf [1944] 49-57 ; Scharf, et. al. [1945] 6-7; May [1946] 177-185 ; New, et. al. [1946] 76-94)。この場合、複数の教師がチームとなり複数の学級を担当するため、各教師の専門性がより十分に役立たせられるし、作業、備品、供給はより経済的に使用されると運営面からの利点も強調された (Scharf, et. al. [1945] 6-7)。

このようにCRMD学級には多様な生徒が在籍していたため、「職業教育」を行う上で集団編制を工夫する必要があった。

IV. 「職業教育」コア・カリキュラムモデルの実態

1. コアの概要

1947～1948年の“Occupational Education”誌に掲載されたコア・カリキュラムⅠ～Ⅷの年間計画モデルによると、コアⅠ～Ⅷの各段階のコアは、コアⅠ「家」、コアⅡ「近所」、コアⅢ「私たちの行政区」、コアⅣ「私たちの市」、コアⅤ「仕事の分野」(男女別)、コアⅥ「仕事の選択、獲得、継続」(男女別)、コアⅦ「自分の収入を

消費すること」、コアⅧ「市民と社会人としての労働者」と、身近な生活場所から地域生活、仕事の学習へと広がっている。各コアが対象とする生活年齢は限定されていなかったが、コアⅠが7、8歳、コアⅡが9、10歳、コアⅢが11歳、コアⅣが12歳、コアⅤが13歳、コアⅥが14歳、コアⅦが15歳、コアⅧが16歳を主に対象としている (The association for New York City teachers of special education [1947] 153-155)。

コアで取り上げるべき内容のトピックやテーマは「コア・アイテム」と呼ばれ、各コアに学習の遅い生徒、平均の生徒、早い生徒別に約10ずつ設定されている。例えば、コアⅡ「近所」には、「道や高速道路での安全」、「移動の方法」、「店の種類」、「ギャングの危険」、「工場の働き手」、「保健機関」などのコア・アイテムがあり、コアⅤ「仕事の分野」(男子)には、「パートタイムの仕事」、「使用人 (household-job)」、「ホテルの仕事」、「靴修理」、「清掃」、「皿洗い」、「洗濯の仕事」などがある (Areas [1947a] 180-199; The Association for New York City Teachers of special education [1947] 153-155)。

年間計画は、一つのコアにつき年度初めの9月から6月まで10か月分かなる（休暇期間を除く）。ひと月を4週に分け週案を領域 (subjects) 別に記している。領域は、主にソーシャルスキル、言語技術、算数、健康・安全、職業スキルの五領域からなる。

2. 生活経験から仕事の学習までを含む広範な内容

以下ではその具体的内容を、五領域別に分析する。例として9月に行う内容をTable 2に示した(以下の出典; Hughes [1947] 81; Egbert [1947] 91; Zebrowski [1947] 107-110; Dunlap [1947] 117; Areas [1947b] 156; Cohn, et al [1947] 32-33; White [1947] 56-57; Cawley [1948] 80-81)。

(1) ソーシャルスキル

内容は、好ましい人格、他者や集団との関わり、集団の中での役割と責任、マナーと礼儀、正しい受け答え、身だしなみ、働く理由や仕事の質や言葉づかいなどであり、家族間の関係から、近隣地域や職場の人間関係へと発展する。方法は、良いやり方へ生徒の気づきを促すための議論、地域で実践する貢献的活動、仕事を任せられる経験などである。身だしなみ、礼儀などはコアⅠ～Ⅴにおいて繰り返し行われる。

(2) 言語技術

記載内容と細分化された項目が最も多い領域であり、全コアで実施される。コアの下位項目は読み、語彙、口頭表現、筆記表現、文法の正しい使い方、綴りである。教材は、テーマに関する読み教材、道路標識など実際の生活の中で使うものである。方法は、議論を通して様々な言い方を実際に使う活動、決められた単語を用いて文章を作成するドリルなどである。グループ分けがなされ、コアⅠ、Ⅲは学級集団に標準化されたテストを行い2グループに分けて内容のレベルを設定し、コアⅥ～Ⅷは同様のテストを行い進度別に3グループに分けて内容のレベルを設定している。グループ間の具体的な違いは、読み教材、綴りで学習する単語の量などにある。

(3) 算数

算数領域も言語領域と同様に全てのコアで実施される。

内容には、カレンダー（友達の誕生日）、時計、道路番号、住宅地番号、学級の人数、金銭の計算などの生活に根ざす内容が含まれている。算数のレベルでいうと大小の概念、多少の概念、数を数えること、大きさの計測、簡単な足し算、倍数、分数が含まれる。方法には、実際の活動の中で仕事の開始・終了時間を言ったり仕事のスケジュールを立てたり、2ずつ数えたり10ずつ数えたり、ドルとセントの計算をしたりする社会的な方法と、ドリルを用いて学習する基礎的方法がある。コアの段階性として、内容の広がりや算数スキルのレベルアップが見られるが、カレンダーや時計の学習、数を数える学習などの繰り返し行われる内容もある。

(4) 健康・安全

コアⅥ、Ⅷを除くコアで行われる。「健康」項目の内容は、身だしなみ、休憩や睡眠などの生活リズム、軽い怪我の応急手当てなどがある。方法は、達成度を生徒に気づかせるためにチェックリストに毎日記録し習慣化する方法、改善方法に対する生徒同士の議論、応急セットを実際に使う活動などである。「安全」項目の内容は、登下校中や学校内の移動時の安全、火事などの危険を防ぐ方法などである。方法は、実際に地域を移動する活動、危険な場所を調べてマップを作成する活動などである。コアの段階性として、生活する場の拡大に応じて、「健康」では治療機関を調べる学習へと発展し、「安全」では校内から道路の移動時の安全へと発展する。一方で、身だしなみと地域内の道路や交通機関の移動に関する内容はコアⅠ～Ⅷまで（コアⅢ、Ⅵを除き）繰り返し行われる。

(5) 職業スキル

コアⅠ～Ⅳの内容には、ものの良し悪しの判断、鋏を使った製作、清掃の仕方、ゴミの見分け方、教室の飾り付け、荷解きや材料のチェック、道具の選択などの将来仕事をする上で必要な基礎的な要素が含まれ、コアⅤ、Ⅵは仕事に

必要な専門的なスキルの内容が含まれる。方法は、コアⅠ～Ⅳでは身の周りで使う物の製作、教室の掃除などの活動を通して行われ、コアⅤ、Ⅵでは仕事に用いる道具や機械を使った活動を通して行われる。

以上の「職業教育」コア・カリキュラムの特徴をまとめると次の四点を指摘できる。第一に、「職業教育」は、家庭生活から地域生活、就労生活へと内容の広がりや連続性がある。

第二に、言語技術、算数など道具教科は、生活に必要なスキルを実際の活動で学ぶ方法とドリルによる基礎的な認知学習の両軸で行われる。

第三に、ソーシャルスキル、健康と安全に関わる内容は、一度教えたら終わりではなく、繰り返し行われる。算数領域の時計の読み、カレンダーなどの生活に関わる内容も繰り返し行われる。

第四に、集団の活動（グループ活動）を重視し、共通する問題を議論する方法が採用される。議論の効果は、「個人は、より良いバランスの取れた見方をすることができる。」「考えや視点の変化の機会を提供する。」「集団を刺激し、全ての生徒に互いに学ぶことを可能にする」と考えられていた（Cohen [1945] 54）。

3. 「職業教育」における多様な評価と課題

(1) 多様な評価と連携への活用

CRMD学級の教育の評価は、アカデミックの教科の修得や就職率など、通常カリキュラムの基準や経済的影響など外的要因に左右される基準で良し悪しを判断できない面があり、CRMD学級は、生徒の成長と教育サービスを評価するための様々な方法をもっていた。

生徒の成長を評価する方法として第一に、心理テスト、半年に一度行う読み・綴り・算数の達成度テスト、社会的成熟度尺度などの検査があった。また情緒の安定を測る観点もOccupational Education誌で紹介された（May [1946] 177）。

第二に、「精神遅滞にとって、教育者が絶えず評価し、生徒が自己評価できるように導くこ

とは重要である」との考えから、即時的な測定を行い（immediate measurement）、生徒の目標と結果を記録し、自己記録票を作成し、生徒が自分の進歩をわかるようにしていた。「それがたとえ小さい進歩であっても、教育的プログラムが活気に満ちることになる」とし、自尊心を高めることも期待されていた（May [1946] 177-179）。

このように個々の成長の伸びを丹念に記録して評価することが、生徒の成長と授業改善に役立つと考えられており、さらに日々の個々の生徒の記録や学級日誌が、保護者との連携、指導主事との連携に活用されていた（May [1946] 180-181）。

(2) 「職業教育」コア・カリキュラムの課題

1947年までの「職業教育」コア・カリキュラムの課題としてOccupational Education誌上では以下の点が挙げられた。第一に、より集団の中の差異、個のニーズに応じる必要性があるという点である。これまでも集団編制は課題であり試行されてきたが、グループ分けを整理し、各グループごとのシーケンスを開発することが課題に挙げられた（Rosenweig [1948] 1-3）。

第二に、仕事の分析の必要性である。学校における仕事の訓練を効果的に行うために教師が活用できる非熟練の仕事（unskilled jobs）に関する情報の収集を強化する必要があるとされた（Peace, et al. [1948] 173-174）。

また、Occupational Education誌上では課題としては挙げられなかったが、次に述べる資料から、低IQ学級における「職業教育」をどのように実施するかも課題であったと考えられる。Occupational Education誌上では、「職業教育」のカリキュラムのコアⅠの内容を低IQ学級においても実施した例が掲載されているが、コアⅠ～Ⅳの家や地域の内容をどのように低IQ学級の将来に結びつけていくのかは、誌面では明らかにされていない。低IQ学級のカリキュラムは、良い習慣の形成、感情のコントロール、個人の衛生、手工訓練、描くことなど一般のCRMD学級で重視されていた内容も含む一方

で、一般のCRMD学級以上に感覚と運動の訓練、スピーチの改善、身体的活動を十分に行うことが強調されていた (Rourke [1945] 134)。Occupational Education 誌では低IQ学級の論文は1件であり (Rourke [1945] 134)、(そのほかの論文で扱っている場合もあるが)、作業所における就労や施設入所に向けた連続性と段階性や、低IQ学級ならではの感覚・運動訓練と将来に向けた学習の関連などについては十分な議論がなされなかった可能性がある。

V. むすび

1942年から1947年のニューヨーク市CRMD学級「職業教育」の理念と実態をまとめると次の点が指摘できる。理念としては「職業教育」は、①単なる職業技術スキルの提供にとどまらずソーシャルスキルを重視する、②生活全体に適応させるために提供する教育活動全体であり、③入学から卒業まで長い期間連続的・段階的に実施するという理念的特徴を有しており、この特徴が教育の目標・内容・方法に反映されていた。

教育目標は、社会貢献と社会的成熟、社会適応に設定された。教育内容と方法として、「職業教育」のコア・カリキュラムのモデルが形成された。コア・カリキュラムは、主にソーシャルスキル、言語技術、算数、健康・安全、職業スキルの五領域からなり、①家庭生活から地域生活、就労生活へと内容の広がりや連続性をもつ、②言語技術、算数など道具教科を生活経験とドリル等の基礎的な認知学習の両軸で行う、③ソーシャルスキル、健康と安全、時計の読み、カレンダーなどの生活スキルに関わる内容は一度教えたら終わりではなく繰り返し行う、④集団活動を重視し、共通する問題を議論する方法を採用するという特徴があった。

このカリキュラムが推進された背景として、①1931年ホワイトハウス会議以降の社会適応および将来の生活に応じた教育重視の指向が1940年代も継続されたこと、②前青年期・青年期の生徒の増加、③ハンガーフォードの教員

と組織への戦略的な働きかけを指摘できるが、既述のように多様な生徒集団に対しどのように「職業教育」を展開するかは課題であり議論がなされた。コア・カリキュラムは、ある集団の事例であるため、実際に用いる場合は各教師で修正してよいとされ、当時はニューヨーク市内の4分の1のCRMD学級はそのまま行い、それ以外はモデルを修正し実施していたという (Kelleher [1949] 131)。「職業教育」コア・カリキュラムは、CRMD学級入級から卒業までの一貫した連続的・段階的な指導モデルであるが、そのみで全精神遅滞生徒に適用できるのではなく、生徒集団のニーズの把握、学級実態に合わせたカリキュラムや指導法の修正と工夫、生徒の成長を促し授業を改善するための評価などのCRMD教師の専門性が不可欠であったといえる。

註

- 1) ハンガーフォードは、1903年ミシガン州コンコードで生まれた。アルビオンカレッジ (Albion College) で学士号を取得した後、ミシガン大学 (the University of Michigan) で修士号を取得した。デトロイト市公立学校で教師をした後、1939年～1942年デトロイト市特別教育プログラムの指導主事になった。1935年から「職業教育」を試行しており (1941年に発表; Hungerford [1941])、その経験を1942～53年のニューヨーク市BCRMDのディレクターとしての経験に活かしていく。1954年、彼は、ニューハンプシャー (New Hampshire) のラコニア (Laconia) の州立学校の教育長を務め、その後、テキサス州ビクトリアのthe Gulf Bend Center for Children and Youthの上級ディレクターを務めた。またボストン大学 (Boston University) で特別教育の教授を務めた (Irvine [1977] 136)。
- 2) 世界恐慌以降ニューヨーク市は正規雇用教員の給与のカットなど大規模なリストラを行ったが、1934年からニューディール政策による公共事業によって経済状況が改善しはじめ、当市公立学校では校舎の新設と増築、多数の実験的なプロジェクトの実施、クリニックの

開設など健康サービスの充実が図られた。1937年に教員の給与は通常に戻り、1938年には教育委員会のプロジェクトにより14,500人が雇用された。1939年には経済回復が軌道に乗り、ニューヨーク万博が開催された（New York City Board of Education [1949] 114, 117, 118）。このように、1930年代中頃～1940年代初頭の当市では経済状況の好転に伴い新たな教育事業を歓迎する指向がみられた。こうした指向も、精神遅滞者への職業教育強化の主張を後押ししたと思われる。

- 3) むろん、通常教育でも職業教育だけではなく学校全体としてみれば、幼児教育とハイ・スクールが発展することでより長く学校で学ぶ傾向になっていた（New York City Board of Education [1949] 120,196）。
- 4) そのほかの低IQ学級の目標として、生徒の幸福、欠陥的な神経システムへの支援、社会適応を助長する社会的・知的な（mental）活動の提供が挙げられた（Rourke [1945] 134）。
- 5) 教師の新しい指導スキルの獲得を支援するために学校と学区のカリキュラム委員会がワークショップと現職教員研修を実施する取組みはニューヨーク市公立学校全体のトレンドであった（New York City Board of Education [1949] 196）。
- 6) 年次報告内に1947年の生活年齢別分布に関する統計資料がなかったため、当該統計資料のある最も近接した年である1949年を検討対象とした。
- 7) ニューヨーク市教育委員会は、1935年「不適応と非行のための共同委員会」（The Joint Committee on Maladjustment and Delinquency）を設置した。当委員会は、ハイ・スクールでは、優秀、ノーマル、遅進（slow）な生徒が別棟校舎で分離されるよりも一つのハイ・スクールでグループ分けされるべきであること、IQ80未満の生徒にアカデミックな卒業証書を得るコース・オブ・スタディを強くないことを提言した（New York City Board of Education [1949] 144）。そして1943年教育委員会は、ノン・アカデミックな知能の生徒（non-academic minded students）に合う幅広い選択を認めるコースの導入を決定した。このコースは学校評議会の試験（Regents examinations）を受けない生徒に

も卒業証書を授与する（New York City Board of Education [1949] 164）。実際にハイ・スクールのCRMD学級における進級は出席と努力に基づいて判断され、12学年に達した生徒は卒業証書を得て卒業していた（The Curriculum Council and Curriculum Development Division, Board of Education, City of New York [1948.11] 5）。

引用文献

- Areas,S. (1947a) Year plan: Core V (Boys). *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(8), 180-199.
- Areas,S. (1947b) Year plan: Core V—Study of job areas (Girls). *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(7), 156-175.
- The Association for New York Teachers of Children with Retarded Mental Development (1946) Meeting the needs of the mentally retardation in the New York City public schools. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 3(6), 119-146.
- The Association for New York City Teachers of special education (1947) Overview of curricular cores. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(7), 153-155.
- 栗野正紀 (1996) 20世紀初頭ニューヨーク市の公立学校における精神薄弱児学級の設置とその意義—他の特別学級児との関わりに着目して—。障害者問題史研究紀要, 37, 9-17.
- Cawley,C. (1948) Year plan: Core VIII . The worker as a citizen and social being. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 5(4), 80-99.
- Cohen,S. (1945) Group guidance. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 3(3), 54-59.
- Cohn,S., Anthony,I., Gerson,R., Cadyen,E., Gillman,E., Vone,W.& Moreland,F. (1947) Year plan: Core VI (Boys). Choosing, getting, and holding a job. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 5(2), 32-51.
- The Curriculum Council and Curriculum Development Division, Board of Education, City of New York

- (1948.11) Vocational planning committee active. Curriculum and materials. 3(1), 5.
- Dunlap, E. (1947) Year plan : Core IV. Our city. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(5), 117-126.
- Egbert, O. (1947) Year plan: Core II. The neighborhood. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(4), 91-100.
- Hungerford, R. (1941) The Detroit plan for the occupational education of the mentally retarded. *American Journal of Mental Deficiency.* 46, 102-108.
- Hungerford, R. (1945) Facing the post-war world. *Occupational education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 3(1), 1-5.
- Hungerford, R. (1947) Enrichment through difference. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 5(3), 53-55, 76.
- Hendrick, I. and MacMillan, D. (1989) Selecting children for special education in New York City : William Maxwell, Elizabeth Farrell, and the development of "Ungraded Classes", 1900-1920. *The Journal of Special Education*, 22(4), 395-417.
- Hughes, G. (1947) Year Plan: Core I. The home. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(4), 81-90.
- 本間貴子・米田宏樹 (2011) 20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神遅滞学級指導主事E. フェレルによる生活活動体験を配列したカリキュラムの形成. *障害科学研究*, 35, 79-94.
- 本間貴子・米田宏樹 (2014) 1910年代半ばから1930年代ニューヨーク市公立学校精神遅滞学級におけるカリキュラムの変容—社会適応への重点化—. *特殊教育学研究*. 52(1), 25-38.
- Irvine, P. (1977) Pioneers in special education — Richard H. Hungerford. *Journal of special education.* 11(2), 136.
- Kelleher, J. (1949) A year plan for pre-adolescents. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 6(6), 131-152.
- Kode, K. (2002) *Elizabeth Farrell and the history of special education.* Council for Exceptional Children. Virginia.
- May, B. (1946) Appraising and reporting the progress of mentally retarded children. (A reprint from the Journal of Exceptional Children, February 1946). *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 3(8), 177-185.
- Mooney, D. (1945) Non-manual skills-Older Boys. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 2(6), 131-133.
- 中村満紀男・田代みのり (1992) エリザベス・E・フェ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.
- New York City Board of Education (1941) *Forty-third annual report of the superintendent of schools, city of New York.* New York.
- New York City Board of Education (1943) *Forty-fifth annual report of the superintendent of schools, city of New York.* New York.
- New York City Board of Education (1949) *The first fifty years. A brief review of progress, 1898-1948. Fiftieth annual report of the superintendent of schools.* New York.
- New York City Board of Education (1950) *Fifty-second annual report of the superintendent of schools, city of New York.* New York.
- New, E., Fosserr, R., Moses, D., Didie, E., Parris, R., Jimenez, J., Perez, E. and Schumacher, W. (1946) Year plan for multiple-class unit. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 3(4), 76-94.
- The New York Times (1935.7.27) Retarded pupils succeed in jobs. New York.
- Peace, W., Alston, A., Lucien, R., Anthony, I., Melville, C., Back, K., Noel, F., Giaccone, R., Salwen, G., Helwith, E., Schwaetz, R. & Tannhauser, M. (1948) Workshop in job requirements in occupational areas of New York City. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 5(8), 173-195.
- Rosenweig, L. (1948) The next step in skill sequences. *Occupational Education. A magazine for those*

- interested in the guidance of the non-academic.* 6(1), 1-3.
- Rourke, G. (1945) The home as an instructional core for low I.Q. Classes. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 2(6), 134-137.
- Scharf, L. (1944) Class organization for the use of curricular cores based on occupational education. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 2(3), 49-57.
- Scharf, L., Peace, W. & Rosenzweig, L. (1945) Departmentalization in multiple-class unit. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the retarded.* 3(1), 6-28.
- Shainman, L. (1948a) Complete guidance and placement service for the mentally retarded: A diagrammatic plan. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 6(3), 64.
- Shainman, L. (1948b) The impact of guidance and placement on the classroom teacher. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 6(3), 65-68.
- Weinstein, J., Murcott, E., Pinkman, J. and Powers, H. (1946) Follow-up studies of former pupils. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(2), 36-47.
- Whilte, N. (1947) Year plan: Core VII. Spending one's income. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 5(3), 56-75.
- White House Conference on Child Health and Protection, the Committee on Special Classes (1931) *Special Education-The handicapped and gifted. Report of the committee on special classes.* The Century Co. New York.
- Zebrowski, M. (1947) Year plan: Core III. Our borough. *Occupational Education. A magazine for those interested in the guidance of the non-academic.* 4(5), 107-116.

— 2015.8.31 受稿、2016.1.7 受理 —

Historical Study of the Idea and Core-curriculum of “Occupational Education” Program for Children with Retarded Mental Development, in 1940s CRMD, New York City.

Takako HOMMA

This paper clarifies the principles of the development and actuality of the core-curriculum of the “Occupational Education” program for children with retarded mental development in New York City in the 1940s. This program was created for the purpose of developing social contribution, social maturity, and social adjustment. The principles of this program were as follows; 1) to develop non-manual skills (social skills) and manual skills equally, 2) to focus all the school activities on developing a child’s adaptability to whole life, 3) to ensure that this work continues for the entire duration that child in school. The core-curriculum had five subject areas: social-skills, language, arithmetic, health and safety, and vocational skills. This curriculum was characterized by follows; 1) the scope and order of life at home, in the community, at the work place, 2) performing tasks based on life experiences and cognitive drills, 3) emphasizing group work and discussions, and 4) repeatedly teaching social skills and life skills.

Key words: Classes for Children with Retarded Mental Development (CRMD)in New York City, occupational education, core-curriculum, Richard Hungerford