

原 著

公立学校における特殊学級の開設と教育目的・本質論革新の可能性 —19世紀末～1910年代アメリカ都市公立学校—

岡 典子*・中村満紀男**・吉井 涼*

本論文の目的は、20世紀転換期のアメリカ都市公立学校において顕著にみられた学業・行動・健康における逸脱生徒に対して、教育委員会・学校・教員等の学校関係者によってなされた教育的対処における目的と本質を究明することである。19世紀末から着手されたのは混合学年学級であった。この学級は、学業不振児を少人数の個別的指導により、通常学級に復帰させることを目的とし、ある程度の成果はあったものの、逸脱生徒のゴミ捨て場になる傾向があった。混合学年学級改善の結果として、精神薄弱学級、盲学級、肢体不自由児学級、戸外学級等が分化することになるが、混合学年学級の必要性和ゴミ捨て場化は解決しないままだった。特殊学級入級のスティグマ化は、学校関係者も認識しており、名称変更等の改善策をとるが、根本的な解決は困難だった。各種の特殊学級の目的は、障害者の一般社会への社会適応が基本であるが、精神薄弱児のように必ずしも関係者の見解が一致しない障害カテゴリーもあった。また、明白な障害はないが、何らかの逸脱があり、適応困難な子どもに関心を示す臨床家もいたが、その場合の目的も、円滑な社会適応の援助であった。

キー・ワード：公立学校特殊学級 心身の逸脱 教育の目的と本質 混合学年学級
学業不振 臨床心理

はじめに

1. 本論文の目的と方法

20世紀転換期はアメリカ社会にとって激動期であり（本間 [1982] 7）、障害児の教育においても、障害とその周辺状態¹にある子どもの教育・生活問題において重要な画期となる。その第一は、従来の寄宿制障害児教育機関の変化である。19世紀末に至って聾啞院と盲院は学校教育分野に脱皮・上昇し、それぞれ聾学校・盲学校となったが、当初schoolを名乗った白痴学校は大規模で隔離的な精神薄弱者施設へと変容し、学校機能は象徴でありながらも縮小する。

第二は公立学校制度に障害児の新しい教育の場である特殊学級が開設されたことであり、1910年代までに、障害児教育にかかわる基準や制度が州や都市の教育行政において開始され（Martens [1951] 236；安藤 [2001] 141）、大都市では特殊教育制度となる出発点となった。

20世紀転換期アメリカの公立学校は、農業国から工業化への産業構造の転換、都市化にともなう人口集中と都市行政の混乱、移民の到来と社会下層の形成を反映し、文字通り激動期にあった。義務就学の強化・怠学取り締まり、学齢児の就労制限による就学促進、児童保護と就学期間の長期化、昼間やフルタイム以外の多様な教育機会の提供によって、大都市の公立学校は、多様で多元的な改革的対応を迫られていた。一

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

**東日本国際大学福祉環境学部

つは、移民をはじめとする就学者の急増と学校の多様化による学校の増設と教育環境の衛生上の改善であった。第二は、教員の供給問題であった。そして第三に、多様な就学者における学業・行動・健康上の逸脱に対する具体的な教育上・指導上の対応であった。この対応から、障害や状態のカテゴリーに基づく新しい制度としての特殊学級が分化・成立する。

大都市の公立学校では、新種の特殊学級の開設に加えてもう一つ重要な変化が起きていた。1875年以降大都市公立学校に聾者のイニシアティブで開設されていた聾学校が1880年代には口話法へ転換を開始し、90年代には通学制口話法学校として拡大していったのである。口話法への転換は、手話法という聾者・聾学校および周辺の利用者による従来の小規模で内部的な運動ではなく、拡大した社会的支持を基盤とする理念と方法を備えた運動によって生じていた。しかもこの口話法による公立通学制聾学校の拡大は急激であったものの、20世紀初頭には併用法を採用する公立聾学校が出現するようになり、再度、関係者のみの問題に縮小していった。

20世紀転換期の公立学校における各種の特殊学級開設は、創始以来の障害児教育における貧困問題との密接な関係も反映しており、特殊学級運営には防貧政策としての性格が見え隠れする。他方で、20世紀転換期は、アメリカに新興の中間層が成立した時期でもあった。それは、障害児教育にとって二重の意味をもたらした。一つは、従来の貧困層や下層以外の新しい需要層が障害児の教育において生じたことである。もう一つは、障害児の教育に関連して、精神科医師、ソーシャルワーカーや心理学専門家等を新しい専門職とする中間層が生まれたのである(Wiebe [1967] 117-121)。この新興中産層のなかに特殊学級教員も含まれるようになる。新しい教育需要と中間層の専門家の出現は、通学制聾学校における手話法から口話法への転換や、他の新しい種類の特殊学級の開設の根拠の提供のように、障害児教育に新しい様相を生んだと思われる。

小論では、公立学校で生じていた子どものさまざまな逸脱状態への教育的対応、その障害別カテゴリーの特殊学級への分化過程、手話法聾学校の口話法への転換過程を参照しながら、障害児とその教育に関与していた教育委員会、教員、親、それ以外の関係者が、これらの変化のなかで教育の目的をどのように設定し、教育の本質をどのように捉えたのかを、主な教育対象となった子どもを中心に明らかにしようとするものである。この検討課題には、精神薄弱脅威論のもとで、公立学校における精神薄弱教育の意義づけに最も苦労したと思われる、第一世代の特殊学級教員の教育目的・本質論も含まれる。いずれの教育事業も、公立学校における新規事業(精神薄弱・盲学級等)であったり、事業の根本的な転換(聾学校)の可能性があっただけに、教育の目的と本質論は、通常教育や寄宿制障害児学校における従来の教育論の適用や延長だけでは成立困難だったはずである。それだけに、この時期の障害児に対する教育の目的・本質論において、何らかの革新性と説得力が予測される。なお、聾については紙数の都合上、別稿²で取り上げることとする。

研究方法としては、各種の特殊学級の教育の目的・本質に関する教育委員会、学校長、教員、親、一般社会に関する認識と対応を教育機関別によって整理する。この基礎作業は、最初の問題認識と問題解決としての制度化(たとえば特殊学級の開設)の間で生じたように、逸脱に対する評価に基づく教育論が時間の経過によってどのように変化するかを示すのに有効である。さらにこの整理を、都市間と障害間について対照することにより、目的・本質論における各セクター間の類似・相違とその理由・背景を検討する。以上の作業に最も適した資料として、各教育委員会の年次報告や障害別の専門誌や隣接分野である社会事業等の文献を用いるものとする。

現代特殊教育における障害児に対する排除性批判は、20世紀転換期の公立学校特殊学級に対してもその批判を、論証を省略して自明のもの

として適用しているが、そのような評価に批判的な研究は少数ながら存在する。たとえばE. ホフマン (E. Hoffman) は1975年に、E.Eファレル (Elizabeth E. Farrel 1870-1932) を例として、特殊学級教育に否定的な一面的理解に疑問を呈している (Hoffman [1975] 42)。後に1990年代に特殊教育擁護の立場からインクルージョン論争で名を馳せるJ.M.カウフマン (James M. Kauffman) は19世紀における行動問題研究の再評価の立場から、現代の研究が過去の理論や実践に否定的である原因を分析している (Kauffman [1976])。

しかし障害児を含む逸脱児に対する公立学校あるいは特殊教育について、本研究のようなテーマに焦点を当てた研究は見あたらないものの、障害児の教育を論じる際に、教育の目的と本質をどのように考えるかは不可欠の項目であり、その意味で関連研究は枚挙にいとまがないほどあり、そこでは何らかの検討がなされているので、適宜、それらを参照することとする。

2. 用語

(1) **混合学年学級または学校 (ungraded classes/ schools)**: 就学者数が少ないために必然的に多学年学級となる村落地区学校の混合学年学級もあるが、本論文での混合学年学級は、①学年別学級がある学校内に、特定の教科学習だけに開設されるパートタイムの学級と、②ほとんどまたはすべての時間を過ごす固定(独立)式の学級をさす。②学級の機能は公立学校制度内での必要性によって分化し、変化する。たとえば、ニューヨーク市公立学校のように混合学年学級という名称で精神薄弱特殊学級を運用したり、精神薄弱児をはじめ、さまざまな状態の子どもが在籍することは少なくなかった。また混合学年学級が制度化されていない公立学校では、校長独自の個別的な判断で必要に応じて、混合学年学級または教室 (room) を開設することがあった。

(2) **特殊学級・特殊学校 (special classes/ schools) 通常学級 (regular grade school classes)**: 特殊学級は、公立学校の学年別学級

(grade school classes) 以外に設置された学級であり、別の校地に開設されて「学校」と称する場合もある。しかし開設の理由と背景は多様であり、時期と地域によって障害や状態の範囲は一定しないが、障害を理由とする特殊学級が多くなる。

通常学級は、上級学年への進級が、一定の課程の学習と試験合格に基づいていた課程制における公立学校階梯の基本要素である。欠席が多ければ課程の学習ができず、受験資格が認められないし、試験に落第すれば留年となる。進級試験の年間の回数はしだいに複数回となる。

II. 混合学年学級の開設と教育目的としての進級促進と通常学級への復帰

1. 公立学校における身体・行動・学業の逸脱と混合学年学級での対処

本節では、通常学級において逸脱状態にあるとされた公立学校生徒に対する認識と対処、その教育的・社会的意味を検討する。20世紀転換期の公立学校では、農村から都市への人口移動、農業等の第一次産業から工業への転換と、社会と産業の構造が変化するのにもなって、子どもをめぐってさまざまな変化が急速に生じた。公立学校への就学義務の強化と取り締まり、児童の早期就労からの保護、学校教育の効用に対する親の認識が進行したことで、19世紀末、都市化が進行した地域では、一定の年齢範囲の多数の子どもが公立学校という場に、毎日、通年にわたって集合することになり、長時間にわたって規定の活動が行われるようになる。

このような状況は、どのような問題意識と対応を公立学校にもたらしたのだろうか。第一に、子どもの同一空間への集合は、まさに疫病蔓延の源になりかねない状況だった。第二は、農村社会では、行動規範は個人の自由裁量に任されていたが、学校や工場では集団を前提とした行動に関する新しい秩序や規範のもとでは、農村社会で許容された行動も、逸脱や非行とみなされるようになる。第三は学業問題における逸脱である。課程制の通常学校で、教育的経歴も文

化的背景も異なり、年齢幅も大きい100人近い生徒に対し教師一人による指導－学習環境では、多数の落第者が毎年多数発生し、留年を繰り返すことが少なくなく、効率と経費の点で問題になる。第四に、19世紀末の都市で急増した新移民は、言語・宗教・文化・風習等において、それまでの旧移民とは異質であるとみなされていた地域出身であった。この異質は、上記の三つの逸脱の発生ないしは何を逸脱と見るかに、大きな関連があった。

子どもの個人差が認識されるようになったのは、新しい科学運動としての児童研究と応用科学としての健康診断 (medical inspection) であった。いずれも1890年代に拡大し、公立学校生徒の心身の逸脱の発見と軽減・解消と関連する活動となる (Providence School Committee Report for 1899-1900, 213)。³しかしそれまでも、公立学校では学業・規律・健康の逸脱に対して経験的に対処してきた。その対処が、逸脱生徒の排除を基本方針としていたとするのは、一面的な理解に過ぎる。この対処の本質と対処の段階を、最初にマサチューセッツ州スプリングフィールドを例として検討する。ついで混合学年学級による対処を、ロードアイラン州プロビデンス・マサチューセッツ州ボストン・ミズーリ州セントルイスの三つの都市を中心に検討してみよう。

最初に、スプリングフィールドでは、健康診断の導入以前から、通常の学級では対処困難な子どもの存在を認識し、教育的に対処していた。第一に、学業不振児に対する「グラマー準備学校」1学級の開設趣旨は、放置すれば通学を放棄する子どもを対象として、1学級25-30人の少数生徒により個別の指導を行うことであった。生徒の共通項は、初等学年に多いこと、学年の標準年齢よりも年長であること、遅鈍であること、その原因は、「病気や親の怠慢」(Springfield School Committee Annual Report for 1896, 27) による不規則な通学であった。

第二のグループは「知的・道徳的に特異な (peculiar) な子ども」であり、一部の生徒だけ

は精神薄弱であったが、それ以外は知的・道徳的に特異な生徒であった。彼らには通常学級の教育は利益にならず、他の子どもには妨害的な存在であるが、少人数学級で専門的な教員のもとで「個別的な注意とケア」を提供することが提案されている (Springfield AR for 1896, 28-29)。

第三のグループは、非行により通常学級の秩序と規律を乱し、教師と生徒の関係を損なう生徒を対象とする少人数と個別の指導による「規律学校」であった。1893年にプロビデンスに先例があった (Springfield AR for 1896, 29-31)。

以上が、スプリングフィールド公立学校における「特別な生徒の学校」群構想であるが、実際には第一の学業不振児だけに対処された。興味あることは、これらの教育的対処は、単純な排除行為ではなかったことである。たしかに、対処の仕方は状態に対応した分類処遇であり、精神薄弱児は施設入所が望ましいとされたし、第三グループの矯正困難な子どもは州立施設に送られた。しかし彼らの主たる状態である学業不振の原因は環境的に理解されている。また対処の仕方も、個別で少人数で教育的であり、最終的目標は、通常学級への復帰であった。このことは、第三のグループに対する規律学校における教育的対処が、体罰の禁止と対になっていることから理解できる。つまり、特別な生徒の学校における教育は、個別の注意、体罰に代わる教育的方法であり、生徒の正常への回復可能性に対する信頼があったのである。

このような教育の新しい考え方は、スプリングフィールド公立学校通常教育における新教育的な考え方の適用といえる。たとえば、1896年にハイ・スクールに手技訓練が導入されたが、その目的は、「筋によってなされる純粋に機械的な熟練した種類の作業ではない。通常の学科課程では届かない精神的な力を教育し、開発すること」であり、脳の訓練であった (Springfield AR for 1896, 12)。教育委員長の考え方には、鍛錬主義や、手技訓練の職業自立への直接的な連結はみられない。

以上のような混合学年学級の枠組みは、ほぼ

他の都市でも共通である。それは、対象児の状態が移民を含む学業不振・規律・健康等の多様な問題とそれ以外は正常な子どもであること、学級収容定員の少なさ、状態に合わせての学級編制、改善可能性に基づく入級者の選抜、目的としての通常学級への復帰、個別的指導と環境的改善における新しい教育の考え方、情緒や感情や意思力や精神力の重視においてみられる (Providence AR for 1907-08, 71-72, 104-105; Boston School Committee 6th AR [1885] 13; Boston 8th AR [1887] 40; Boston Documents [1902] 29; St. Louis Board of Education 58th AR [1912] 187-189)。成果は、学業面だけでなく、生徒自身が知的能力を意識し、自己に自信をもち、自身に対する信頼心を得たことだけでなく、他者に対して自分の考えを表明する勇気を得たことも評価された (Cleveland Public Schools 68th AR [1904] 37-38)。

この結果、混合学年学級は、不規則な通学・就労によって学習経験に欠けた種々雑多な子どもの行き先になった。また、通常学級に復帰できる生徒が多かった半面、残留期間の長期化、視覚・聴覚欠陥、吃音、グラマー段階まで進級しても学習が進まない学業不振、移民の生徒も多くなり、都市によってはグラマー段階でも開設された (Providence AR for 1907-08, 71-72)。

しかしこの措置は、通常学級から特殊学級への一方向的な措置であったわけではなかったのである。また、少なくとも指導主事レベルでは、混合学年学級の正当で不可欠な位置づけに努力したように (Boston 8th AR [1887] 29)、公立学校で対処可能な範囲の逸脱に対して積極的に教育的な対応をしようとしたことは、十分に認められる。

2. 混合学年学級の機能分化とダンピング

混合学年学級がどのような意図のもとに機能が分化していったのかを、20世紀転換期のいくつかの市で示すとともに、教育の考え方がどのように変わっていったのかを示すこととする。プロビデンス教育委員会は、1894年に特別規律・指導学校 (Schools for Special Discipline and

Instruction) を設置した。この特別学校は元来は規律上の問題をもった子どもを想定していたが、通学が不規則、年長、英語知識の不足のような行動以外の問題を抱えていることが判明し、スティグマの付与を防止するために、個別的学業の学校 (Schools for Individual Work) と改称された。さらに面倒を起こしたり、教師の指示をきかない子どもの多くは知的に欠けていてそれに合わせた指導が必要であることが判明した。かくして、1896年にアメリカ最初の精神薄弱児特殊学級 (名称はSchool for Backward Children) がプロビデンス公立学校に開設されることになる (中村 [1992] 79-83; Providence for 1899-1900, 136-137)。

第二の混合学年学級の分化の事例は、ミズーリ州セントルイス公立学校である。当市での分化は、教育心理学者、J.E.W.ウォーリン (John Edward Wallace Wallin 1876-1969) が、1914年から21年まで同公立学校制度に着任し、科学的裏づけを提供したことによって、一層促進されたと考えられる。彼は豊富な臨床経験をもち、知能検査に通じた教育心理学者として、公立学校では、対象と機能が完全に明確な「学級のセットを組織すること」が必要と考えていた。精神薄弱児学級と、非精神薄弱の2種類の合計3種の学級 (St. Louis, 62nd AR [1916] 143-144) であった。

しかしこのような混合学年学級にはスティグマ問題が生じた。それは、この学級が本来の開設趣旨を変質させ (Boston 8th AR [1887] 29)、諸種の逸脱生徒の委託先になったためである。その原因もボストンでは認識されていて、混合学年学級を「追放 (Botany Bay)」学級あるいは精神薄弱学級とする通常学級の教員の評価であり、時には遅鈍生徒や非行の生徒の放棄場所にする通常学校の機能にあった (Boston 8th AR [1887] 39)。こうして、混合学年学級の正当な開設趣旨と機能を改めて明示する必要性が生じたのである。

教育委員会内の指導主事レベルでは、このような混合学年学級を開設趣旨通りに機能させる

方法は、「最も賢明で最もスキルを備えた献身的な教師」の「最善の努力」(Boston 8th AR [1887] 40) であると考えた。しかし、無能な通常学級教員が、「混合学年学級では十分にうまくいくであろうという考え」(Boston 8th AR [1887] 40) は誤りであると明言されているところからみて、混合学年学級では、精神薄弱特殊学級と同じように (Boston 8th AR [1887] 27-28)、有能教員の確保は困難であり、したがって期待通りには機能しなかったであろう。事実、ボストンの教育長は、混合学年学級が、無能教員の救済場所や生徒数減少によって生じた過剰教員の維持となっていることを指摘している。教育長は、ほぼ同じ認識のもと、「確立した原則または明確な目的」のもとに、混合学年学級の対象児が通常学級へ進級するという本来の任務を果たしている混合学年学級の存在を念頭におきながら、混合学年学級に対して、今までのように「見下すのではなく、大いに敬意を払われるべき」であり、それは、最もスキルのある理想的な教師がいるためとする (Boston Documents for 1902, 29-30)。

こうして、低い学業成績に対する対処法とその指導成果に対する新しい考え方、スティグマの発生と解消の必要性、そして有能教員の起用等について、教育の目的や本質にかかわる論点が教育委員会により提起された。しかし公立学校全体として、規則正しく長期的な通学の確立、教員の確保、ハイ・スクールの増設、カリキュラムの改訂等の資金と社会的支持の獲得を要する課題が山積するなかで、解決を具体化する資源に乏しく応えられなかった。

シカゴでも事情は似たようなものだった。すでに他都市では、混合学年学級がいくつかの種類の特殊学級への分化が増加していた20世紀初頭、シカゴではなお混合学年学級に関する方針が確立していなかった。精神薄弱学級は1899年には開設されていた。教育長は、数年前に混合学年学級が乱用されて「くずかご」化した経験を踏まえて、「一定の乱用を防ぐ手段がないままこのような教室を開設することは---間違いで

あろう」とした (Chicago 52nd AR [1906] 185)。シカゴの公立学校校長たちも混合学年学級の効用を一致して認めながらも、混合学年学級は解決するよりも問題を新たに生み出すと述べているように (Chicago 52nd AR [1906] 191)、過大学級という状況のなかで、さまざまな逸脱の範囲・原因・程度、年齢、出欠席、生活環境等において多様な子どもに対して、一方では可能な限り多数の生徒を進級させる任務があり、他方では課題の山積と資源の制約という公立学校が直面する現実のなかで、逸脱問題は優先順位が低かったのであろう。学業と行動の逸脱への教育的対処がダンプングとなりがちであり、普遍化しやすいことを認識させる。

こうして、混合学年学級の入級・転出の統一基準の作成と運用や個別指導の徹底、規律化における親の代行等 (Chicago 52nd AR [1906] 190, 191, 192-193, 195)、スティグマやダンプングを軽減・消滅させようとする努力と、それらを再生産させる現実が公立学校にあったのである。後者の例としては、14年間の混合学年学級担任の固定や学業困難な生徒に対する画一的な教育内容 = 手技の提供 (Chicago 52nd AR [1906] 190, 191, 198-199)、医学的資源の不足 (Chicago 52nd AR [1906] 195) があった。このような混合学年学級では、教育可能性が限定されるために、3 R's は娯楽や気晴らし程度とされ、手技と道徳訓練が重視されることになる (Brune [1912] 122)。

II. 精神薄弱学級の分化と第一世代教員のアイデンティティの探求

1. アイデンティティと教育の目的・本質論

精神薄弱特殊学級は、20世紀初頭にその設置意義がいったん承認されてからも一時的に混乱が生じる。1910年代に、公立学校では精神薄弱学級よりも学業不振学級に傾注すべきだという意見が一時的に高まったからである。この混乱は、公立学校の課題が山積していたことを背景に、精神薄弱は施設、公立学校は学業不振という役割分担論に基づいている。しかし精神薄弱

特殊学校は、軽度級の精神薄弱児を対象を限定して、公立学校制度の特殊学級として定着していく⁴。

そのような状況のなかで、精神薄弱教育教員の第一世代は、精神薄弱児に対する公立学校内での教育活動の目的とその意義をどのようにみていたのだろうか。彼女たちの活動は、教育委員会、学校、教員、そして社会の消極または反対と親の反感等、必ずしも肯定的でない環境において展開しなければならなかった。多数で多様な生徒と問題を抱えていた教育委員会と学校・教員、通常の教育よりも経費がかかるわりに乏しい成果を理解できない社会、他の子どもと異なる、分離した教育の場を勧められる親が一般的な状況だった。

以上の多数例とは異なり、これらセクターのなかに、特殊学級の存在に理解を示す人々もいた。セツルメント運動には特殊学級の開設に貢献する人々が少なくなかった。学級開設に賛意を示す少数の校長もいた。親の中には、逸脱により通常学級で排除されてきた子どもが特殊学級という支持的環境と子どもに対応した活動内容により心身ともに改善することで、特殊学級に対する反対と嫌悪を撤回できる例もあった。

こうして、第一世代教員が考えた特殊学級のアピールの一つは、特殊学級の成果が通常教育の改革に貢献するという普遍的意義だった(Barr [1903-04] 95-96)。このようなアピールを間接的に支えたのは、全精神薄弱(者)を同質として理解するのではなく、その多様性ととも障害のない子どもとの連続性を「正常性」として認めるという心理学的認識であった。その代表的な存在が、児童精神科医で非行研究を開拓してきたW. ヒーリー(William Healy 1869-1963)であった(Healy [1918-19]; ジョーンズ [2005] 74-107)。

精神薄弱脅威論は精神薄弱者の社会適応論の登場によってその根拠を部分的に喪失し始めるが、急速に解消することはなかった。彼らの社会適応の程度と範囲における限定性もあったが、精神薄弱(者)に対する敵対性や社会心理

的な嫌悪感は容易に解消しなかったからである。元来は脅威論に共鳴して特殊学級教員になった人々も同様であった。指導的な特殊学級教員においては、少なくとも1910年代末までにおいて数のうえではなお脅威論が支持されているといえよう。

そのような一人が、初期精神薄弱特殊学級の主要なリーダーの一人だったA.M. フィッツ(Ada M. Fitts)である。彼女は、ボストンの精神薄弱特殊学級を確立し(Osgood [2000] 133, 134)、自己研修による教師教育にも功績がある人物である。しかし1915年になっても彼女の精神薄弱像はつぎのように保守的であった(Fitts [1915])。

- ① 精神薄弱特殊学級は通常教育と社会の救済傾向が強い
- ② 特殊学級での教育後の処遇は施設収容を基本として構想されており、コミュニティ生活は次善の策にすぎない
- ③ 精神薄弱脅威論が維持されている

なお、1915年はファレル⁵が特殊学級卒業生調査において社会適応論を提示した記念すべき年であった。ファレルの前提は、精神薄弱特殊学級は生徒自身の救済の場として非代替的なものであり、一部の精神薄弱者はコミュニティで問題なく生活可能であることにあった。この唱導と比べると、フィッツの立場は対照的であった。

しかし精神薄弱者の社会適応に懐疑的なフィッツにおいても、優生学運動を志向する精神薄弱脅威論運動の指導者と異なるのは、精神薄弱の子どもとその家族に対する共感、標準的尺度ではなく対象児自体の尺度の採用、子どもの発達の変化の認識、その新しい意味づけにおいてである。共感は、単純な排除ではなく、各種の逸脱の原因に関する熟考を生み、対象児独自の尺度の採用は個別的な評価と対応を可能とし、対象児に合致した環境は子どもの発達の変化を可視化し、その変化は、既成あるいは伝統的な基準では意味がなくとも対象児本人にとっては他に代替できない、不可欠な発達過程を意味す

る。

この種の例は精神薄弱児教育の出発点であるから、特殊学級教員による多くの事例報告に見ることができる。たとえば1910年代半ば、サウスカロライナ州のウインスロップ大学実習校に開設された特殊学級の担任、H.F. ヒル (Helen F. Hill) は3年生のウィリーについて報告している。ウィリーは8年間も公立学校に在籍しながら、第1学年の学業もできなかったが、学業不振、不規則な通学、他児に対する劣等感と暴力での対応、学業に対する無関心、片耳が聴力障害の状態であり、家族は彼に関心を示さず、学業不振を恥じていた。しかし彼は、できないことではなく、できることを行うよう求められていることを知ると、行動が変わった。特殊学級の2日目に彼は「その日から別の少年になった」。勉強にも活動にも意欲的となり、幸福で健全で有用になった。家族の子どもに対する態度も変わり、教育にも関心をもつようになる。家族は「先生がウィリーを作り替えてくれた。彼を叩きたくはなかったが、それ以外にどうしていいかわからなかった」という (Hill in Byers [1917] 7)。ヒルの特殊学級生徒に対する態度と関心は、後述のJ.P. バイアーズ (J.P. Byers) のような単純な精神薄弱脅威論者とはまったく異なる。

2. 社会適応論の成立とスティグマ問題

施設総収容論から社会適応論への転換は複合的な要因によって生じた。それゆえ、精神薄弱者の社会適応論があらかじめ理論的に用意されたものではなく、むしろ精神薄弱の脅威論と無能説という理論に内包されていた誤謬が、現実の制約と経験的事実と当事者の自然な感情によって顕れたということができる。

このような過程にもかかわらず、精神薄弱者が一部にもせよ社会適応が可能であることの根拠と適応が理論化されていったことは、時間を要しながら精神薄弱者の教育に根本的な変化をもたらしたのである。1920年に、ワシントン州シアトルの特殊学級卒業生追跡調査が発表されるが (Neterer [1920])、その結論は、大半の精

神薄弱者は、指導監督があればコミュニティで就労と生活が可能であるという1915年にファレルが先鞭をつけ、1920年代には一般的となる内容であった (中村 [1992] 84, 85, 86; 中村・田代 [1992])。

精神薄弱児教育問題が公立学校で正当な意義と位置を獲得するには、精神薄弱に付与されたスティグマを縮小・解消することが必要だった。というのは、精神薄弱のスティグマは他の障害とは異なる内容をもっていたために、公立学校から排除されやすかったのである。そこで案出された対応が、プロビデンスのように精神薄弱特殊学級の名称にbackwardを使用し、精神薄弱という名称を避けることであった。しかし社会的にみると、精神薄弱特殊学級に対するスティグマの付与は、その裏づけが人為的に作られたものであったとしても現実に存在していたからである。

精神薄弱の消滅と脅威論の普及を目的とする運動団体、精神薄弱対策委員会 (The Committee on Provision for the Feeble-Minded) は、特殊学級設置の積極的な推進と一部精神薄弱者のコミュニティ生活の容認への転換 (Byers [1917]) を余儀なくされていたが、彼らの特殊学級の設置の趣旨は、公立学校の効率化と通常学級の教員および生徒の救済であった (Byers [1917] 3, 5-6)。

また特殊学級の対象は、学業の遅い子ども、学業不振児、扱いにくい子どもと彼らの状態も原因もさまざまではあったが、バイアーズらの意図は、これらの通常教育にとって有害であるという意味では共通していた多様な子どもたちを精神薄弱学級へ移動=排除させることにあったといえよう。こうして、精神薄弱児をはじめ、非正常児に対するスティグマは維持・強化されつづける。このような見解は影響力があり、ほぼ同じ時期に学童が急増していたクリーブランド公立学校の教育長もまた、脅威論から自由ではなかった (Cleveland 79th AR [1916] 28)。就学者の急増、深刻な財源および資源難という状況において、従来から行われてきた魯鈍級精神

薄弱児に対する教育に、必ずしも積極的ではなかったのである⁶。

たしかに精神薄弱特殊学級が劣悪な教室を優先して割り当てられたとみなされがちであるが (Winzer [1993])、就学者の急増による学校と教室の確保困難・財源難のなかで、適切な教室を提供されなかったのは精神薄弱だけでなかった。財源難と空間不足にあって、通常学級よりも経費を要する、精神薄弱児にとって (も) 有益な教育・生活の場としての精神薄弱特殊学級の開設と維持に踏み切った教育長等の勇断がありえたことと、その根拠を日常的な実践のなかで蓄積した第一線の教師の努力と成果は正当に評価されるべきであろう。

それにしても、精神薄弱に色濃く残ったステイグマという事実と、高い能力と意思と意欲をもった若い女性が率先して精神薄弱特殊学級の教員になり、指導主事等の中間管理職についたという事実 (中村 [1993] 67: Crockett & Kauffman [1999] 44) は、きわめて興味深い。当時において精神薄弱脅威論等の先入観から自由であった教員は存在しえなかったであろうが、精神薄弱であってもその教育可能性を確信して日常の実践のなかで精神薄弱者のニーズに合致した指導の内容と方法の開発を試みた意欲と能力は、若い世代の女性教員において体現されたのであった。その基盤として、新しい専門職 = 中間層としての特殊学級教員⁷ という社会上昇手段の発見と活用が女性に開かれたといえよう。

精神薄弱は、当事者としての位置づけにおいても独特だった。一部の特殊学級教員は精神薄弱児の自発性を積極的に認めようとしたものの、基本的に精神薄弱児は教育と適応の対象という範囲に限定されていた。彼らの親にいたっては子どもや社会に対する要求を主張する主体として認識されることはなかったし、学校における教育とコミュニティにおける適応のための協力者としての認識も薄かった。むしろ、精神薄弱児の親は、社会事業的技術により、成育の場としての家庭の改善を要求される対象であったといってよく、精神薄弱学級における親や家

庭・コミュニティは、通学制の聾学校や盲学級のような開設・維持における教育・生活革新の重要な鍵ではなかった。

III. 新しい種類の特殊学級開設に対する多元的な期待と教育目的

1. 非精神薄弱性の学業・行動の逸脱児に対する注目と臨床的アプローチ

20世紀転換期において、公立学校で問題になった学童よりも逸脱度の低い、精神薄弱の周辺状態にある子どもの行動に関心が示されることはほとんどなかった。しかし、臨床的な心理・教育アプローチだけは彼らに強い関心を示し、心理クリニックにおいて継続的な相談や特別な学校を開設して教育を試みた。そのような代表的な人物がワイトマーであった。彼は1896年にペンシルベニア大学に心理クリニックを開設した。しかし臨床心理学の祖でありながら、彼の功績が公認されたのは少なくとも半世紀後であったが、その理由は、彼の活動が科学的にも社会的にも当時のアメリカを動かした要素とまったく合致しなかったからである。彼の臨床的方法は、黎明期アメリカ心理学における生理学あるいは研究室の実験法・量的方法と合致しなかったし、20世紀転換期の都市改革を支配したプログレッシビズムでは統計に対する過度の依存があり、工業界や教育界では標準や基準という数値に基づく概念が支配的だったからであろう (Brown [1992] 37, 40, 43)。

しかし臨床的アプローチ的発想と対処は少数の専門家だけではなく、公立学校制度内にも散見される。その意図はどこにあり、またその教育の目的と本質はどこに見いだそうとしていたのであるか。たとえばプロビデンスの混合学年教室に関する記述内容には、つぎのようなものがある (Providence AR [1906-07] 57)。

進級できなかった者の半数では、身体的発達が精神的発達よりも遙かに進んでいた。神経性の吃音が2名にみられた。

言語と算数で進級できなかった生徒89名の6割ではその原因が注意集中不能で、いたず

らにあったが、ほとんどの生徒では、他の子どもから離して一人にして指導することが解決策になった。

このような子どもに対する教師たちの指導努力を支えた最大の拠り所は、どこにあったのだろうか。子どもの正常でない逸脱状態は、教育や環境によって正常化しようという教育への信頼が、彼らの信念であった。それは、数少ない教育臨床家だったM.P.E. グロスマン (Maximilian Paul Eugen Groszmann 1855-1922) を引用していることから理解できる。異常な可能性があるこれらの子どもは、「時間をかけて適切な教育的変更を行うこと (recasting) により、下降的な動きが阻止され、反映されるようになれば、典型的な子どもに近づくことが確保される」のであり、その逆は欠陥や知的・道徳的な歪みを永続化させる。もちろん改善可能性は、通常社会成員になることの可能性がある非精神薄弱児と、自己指南的で安全な成員になることはない精神薄弱児とは異なっていた (Providence AR [1906-07] 88-89)。

シカゴの児童研究部では、通常学級で何らかの問題が示された生徒にも関心を示している。不規則な出席、病気、転校、言語の困難、視聴力の問題であり、特別な教育や医療によって、これらの問題は解消可能であると考え (Chicago 53rd AR [1906-07] 185)。注目すべきは、正常ではあるが「思いもよらない感覚的欠陥」があり、身体的な活力に欠けた、学校での規律上の問題や非行が問題になった生徒であった。かつての犯罪・非行を先天性とみる欠陥性非行論が適用できない時代と対象において、公立学校に合致しない軽度の行動上の問題をもつ生徒への着目と対処が課題になり始めたのであった (Chicago 53rd AR [1906-07] 188)。

2. 盲 (点字) 学級

公立学校制度に開設された最初の通学制盲学級は、1900年9月、シカゴに開設された。その開設は最初の通学制聾学校である同じシカゴのそれよりも25年遅れた。盲学級は、創設段階に

おける障害当事者の主導を含めて先行例としての公立聾学校の影響は受けているし、その成果は継承しているものの、盲学級の教員は、それを凌ぐ趣旨を提示することになる。この趣旨は当然ながら、教育の目的・本質に関連することになる。

公立学校における盲学級の開設趣旨で特徴的なのは、分離の否定とコミュニティの一員としての盲児を主張するだけでなく、それを実体化する教育上の仕組みを工夫したことである。シカゴ盲学級の指導主事に昇任した盲人のJ.B. カーティス (John B. Curtis 1871-1951) によれば、特別教員のもとで身体的な発達や注意や集中力の不足に対応する指導を受けながら、点字による読みとタイプライターでの書きを習得した後は、特別教員の補充的指導を受けながら、通常学級で学習するのであるが、その目的は、自分たち盲児が「学校コミュニティから決して分離されていない」と感じさせるためであった。そのために、通常学級での学習の準備ができた段階で、しだいに通常学級でのすべての授業に参加し、晴眼児との適切な人間関係をつくっていくのである (Chicago 53rd AR [1907] 180-182)。

カーティスは盲学級での教育経験から、盲児について興味ある見解を提示している。それは、盲児の正常性であった。正常条件のもとにおかれれば、盲児の発達は人格の発達を含めて晴眼児と同一であるし、感情・娯楽・意志 (purpose) においても晴眼児と異なっているわけではない。盲人の願いは、通常コミュニティで活動的であることである。少数の例外を除いて、盲児は公立学校で自分の場を維持できたし、生活することで自信を得たという成果があった (Chicago 53rd AR [1907] 183)。

盲学級制度を確立させたもう一人の功労者であるクリーブランドの盲学級教員R.B.アーウィン (Robert B. Irwin 1883-1951) は、20世紀の新しい考え方を一層強調する。盲学級の開設は、特別学校の理念の発展および完全無欠な家庭の重視の論理的結果であるという。とりわけ後者は、寄宿制盲学校が批判する通学制盲学級の弱

昭和38年	昭和46年	昭和38年	昭和46年
<p>国語低 (2) オ 身近な人にごく簡単な日常のあいさつをする。中 (1) オ 身近な人に簡単な日常のあいさつをする。高 (1) ク 簡単な日常のあいさつをする。国語低 (2) ク 目の前にあるものについて、担任や友だちなどと話す。</p> <p>国語低 (2) ケ 見たこと、聞いたこと、遊んだことを担任や友だちなどと話す。</p> <p>国語中 (1) コ 身近な経験について、家の人や担任や友だちなどに話す。</p> <p>家庭高 (29) 人の来訪が告げられる。</p> <p>国語高 (1) ス (来客の応待)</p> <p>国語高 (1) ノ (電話)</p> <p>社会高 (4) 友だちの過失やあやまちをむやみにとがめないようにする。</p> <p>社会高 (5) あやまちをしらわねるようにする。</p> <p>国語高 (1) シ 人に物事を頼むとき、ことわるとき、あやまちなどに適切なことばを使う。</p> <p>社会中 (16) 簡単な約束を守るようにする。</p>	<p>低 (3) 身近な人に「おはよう」、「さようなら」などのあいさつをする。⑦</p> <p>中 (3) 身近な人に簡単な日常のあいさつをする。⑦</p> <p>低 (4) 聞かされた、見たこと、聞いたこと、遊んだことなどを話す。</p> <p>中 (4) 見たこと、聞いたこと、遊んだことを家の人、先生、友だちなどに話す。</p> <p>高 (1) 見たこと、聞いたこと、遊んだことを家の人、先生、友だちなどと話し合う。</p> <p>中 (5) 人の来訪を先生や家の人に告げる。</p> <p>高 (2) 電話や来客があった時は、取り次ぎや簡単な応対をする。</p> <p>高 (3) 友だちのあやまちをむやみにとがめない。</p> <p>高 (4) 「ありがとう」、「ごめんなさい」などを適切に言う。⑦</p> <p>高 (5) 年賀状、礼状などの手紙を出す。⑨</p> <p>高 (6) 友だちとの約束を守る。</p>	<p>社会中 (19) 乗り物の乗り降りは順序を守り、車内で騒いだり、窓から頭や手を出したりしないようにする。</p> <p>社会低 (5) 落とし物を拾ったら届ける。</p> <p>社会中 (21) 公園や遊園地などでのきまりを守る。</p> <p>社会高 (20) 公園や遊園地などの公共の施設をたいせつに取り扱う。</p>	<p>中 (5) 順序を守って乗り物の乗り降りをする。</p> <p>中 (7) 落とし物を拾った時は、親や先生に届ける。</p> <p>高 (4) 公園や遊園地などのきまりを守る。</p> <p>高 (5) 火災報知器や非常電話などをいたずらしない。◇</p> <p>高 (6) 貴重品や書類に触れたり、持ち出したりしない。◇</p>
<p>役割 (低学年は、手伝い・仕事・役割)</p> <p>社会中 (8) 給食の簡単な手伝いやへやのそうじなどを皆で分担し合っている。高 (15) 給食の手伝いや教室内外のそうじなど進んで皆といっしょにする。</p> <p>社会低 (8) 皆といっしょに簡単なあとかたづけをする。</p> <p>家庭低 (27) できるだけ、使ったものあとかたづけをする。中 (23) 使ったものあとかたづけをする。</p> <p>社会高 (13) 学芸会や運動会などの学校行事に進んで参加する。</p> <p>社会高 (14) 誕生会や学芸会、運動会などで使ういろいろな物を協同で作る。</p> <p>社会高 (31) 地域の祭りやその他の行事などに関心を持つ。</p> <p>社会中 (9) いろいろな係りの役割がだいたいわかる。</p> <p>社会中 (14) きめられた係りの仕事をきちんとする。</p> <p>社会高 (6) 学級での当番や係りの仕事などを進んでいる。</p> <p>社会高 (7) 分担した作業などを最後までやりとげる。</p>	<p>低 (1) 給食のときに、食器を並べるなどの手伝いをする。</p> <p>低 (3) 学習用具や遊び道具などのあとかたづけをする。⑧</p> <p>低 (4) 誕生会、遠足、運動会などに参加する。</p> <p>中 (1) 運動会、学芸会などに参加する。</p> <p>高 (1) 運動会や学芸会などで、先生の手伝いをする。</p> <p>中 (3) 誕生会や学級会などで、簡単な役割を果たす。</p> <p>高 (2) 地域の子ども会や祭りなどの行事に参加する。</p> <p>高 (4) 先生の助けを借りて、誕生会や学級会などで司会などの役割を果たす。</p> <p>低 (2) 牛乳や新聞を持ってくるなどの手伝いをする。③</p> <p>低 (5) あいさつの号令かけや黒板ふきなどの係り活動をする。③</p> <p>中 (2) 教材配りや給食運びなどの係り活動をする。</p> <p>高 (3) 日直、給食当番、そうじ当番などの係り活動をする。</p> <p>中 (4) 簡単な作業を、みんなでいっしょにする。</p> <p>高 (5) 簡単な作業を分担する。</p>	<p>算数低 (8) 買い物には、お金が必要になることがわかる。</p> <p>国語中 (1) ツ 簡単な買物に必要なことばがわかる。</p> <p>国語高 (1) ソ 簡単な買い物に必要なことばを使う。</p> <p>社会中 (23) きまった額の簡単な品物なら商店に行って買うことができる。</p> <p>算数中 (8) きまった値段の簡単な買い物ができる。</p> <p>社会高 (27) 簡単な買い物をする。</p> <p>算数高 (8) 定価表が読めて、簡単なおつりのある買い物ができる。</p> <p>社会中 (24) むだ使いをせず、ほしいものがあるときにはがまんする。</p> <p>社会中 (25) お金をたいせつに取り扱う。</p> <p>社会高 (26) 学用品などの値段がだいたいわかる。</p> <p>社会高 (28) ほしい物や必要な物を買うために貯金をすることを知る。</p>	<p>低 (1) 買い物には、おかねが必要になることがわかる。</p> <p>中 (1) 「これ」、「ください」など、買い物に必要な簡単なことばを使う。</p> <p>高 (1) 「いくら」、「高い」、「安い」、「おつり」など、買い物に必要なことばを使う。</p> <p>低 (2) 毎月の諸会費をまちがいなく担任にわたす。◇③</p> <p>中 (2) 「10円」、「50円」、「100円」などの貨幣の種類がわかる。◇②</p> <p>高 (2) 1,000円以下の貨幣や紙幣の種類がわかる。◇②</p> <p>中 (3) 小額で、きまった額の買い物なら、ひとりである。</p> <p>高 (3) 簡単なおつりのある買い物をする。</p> <p>低 (3) もらったお年玉やこづかいをたいせつにする。</p> <p>中 (4) おかねをたいせつに扱う。</p> <p>高 (4) 学用品などのおよその値段がわかる。</p> <p>高 (5) こづかいを自分で考えて使う。</p> <p>高 (6) 簡単な自動販売機を利用する。◇⑥</p>
<p>手伝い・仕事 (中学年・高学年)</p> <p>国語中 (1) ス 担任からの簡単な伝言を家の人などに伝える。</p> <p>国語高 (1) セ 簡単な伝言なら正しく伝える。</p> <p>家庭中 (22) できるだけ戸のあけ締めに気をつける。</p> <p>高 (19) 戸のあけ締めで戸締まりに気をつける。</p> <p>社会中 (8) 給食の簡単な手伝いやへやのそうじなどを皆で分担し合っている。高 (15) 給食の手伝いや教室内外のそうじなど進んで皆といっしょにする。</p> <p>家庭中 (30) はたき、ほうき、ぞうじなどを使ってよごれたところをきれいにする。高 (26) はたき、ほうき、ぞうじなどを使って、そうじをする。</p> <p>社会中 (1) 友達から借りたクレヨンや絵本、道具などをていねいに扱って必ず返す。</p> <p>社会中 (2) 遊び道具や学習用具、そうじ道具、学級文庫の本など、学級の備品を大切に扱う。</p> <p>社会低 (8) 皆といっしょに簡単なあとかたづけをする。</p> <p>家庭低 (27) できるだけ、使ったものあとかたづけをする。中 (23) 使ったものあとかたづけをする。</p> <p>家庭高 (25) ハンカチ、くつ下などの洗たくや、簡単なボタンつけをする。</p> <p>※中学図画 8 身近な器具や用具などの修理ができる。</p>	<p>中 (1) 近所の家や他の教室などへ、頼まれた物を届けたり、取りに行ったりする。</p> <p>高 (1) 近所の家や他の教室などへ伝言に行く。</p> <p>中 (2) はきもの整とんや、窓の開閉などの手伝いをする。</p> <p>中 (3) 簡単なそうじをする。</p> <p>高 (3) きめられた場所のそうじをする。</p> <p>高 (4) そうじ用具、運動用具、図書などの整理整とんをする。</p> <p>高 (2) はがきを買いに行くなどのお使いをする。◇⑨</p> <p>中 (4) 草花や飼っている動物の世話の手伝いをする。</p> <p>高 (5) 草花や飼っている動物の世話をする。</p> <p>中 (5) 仕事に使う簡単な道具や器具の扱いになれる。⑤</p> <p>高 (9) 手伝いや仕事に使う道具や器具になれる。⑤</p> <p>高 (10) 道具や器具をたいせつに扱う。</p> <p>中 (6) 仕事のあとかたづけをする。⑤⑧</p> <p>高 (6) ハンカチやくつ下などの洗たくや簡単なボタンつけをする。</p> <p>高 (7) 修理の手伝いをする。④</p> <p>高 (8) 短時間ならば、ひとりで留守番をする。</p>	<p>理科低 (2) ウ 木の実や落ち葉を拾って、木の実遊びや葉っぱなどをして、実や葉の色・形・大きさなどに興味をもつ。中 (2) ウ 木の実や落ち葉などを拾い、それらを使って木の実遊びをくふうしたり、草笛つくりや葉っぱなどをして、実・葉の色や形などに気づく。</p> <p>理科低 (2) エ ばった、せみ、かたつむりなどの親しみやすい動物をさがしたり取ったりして、その色や形、運動のしかたなどに気づく。中 (2) エ ばった、せみ、かたつむりなどの親しみやすい動物をさがしたり、取ったりして、その住む場所や活動の様子などに興味をもつ。高 (2) エ 田畑の虫を観察したり、採集したりして、住んでいる場所や活動の様子を知り、また、飼ったりして、これらの虫の生活について興味を深める。</p> <p>ウ 池や小川 (海) で魚・虫・貝などのいろいろな動物を観察し、それらが住んでいる場所や活動の様子について興味を深める。</p> <p>理科中 (1) ア 花だんや植木ばちなどに作りやすい草花の種子をまいたり、球根を植えたりして、それらの芽ばえや育ち方に関心をもつ。イ まいたり植えたりした種子や球根がよく育つように世話をする。高 (1) ア 花だんに球根を植えたり、水栽培などをして、花が咲くまでの様子を観察し、その育ち方などに興味や関心を深める。</p> <p>理科低 (4) イ いろいろな機会を通して、土地には山・丘・川・池・海などのあることを知る。中 (4) イ 学校の近くの山・丘・川・池などを観察し、土地には高い所や低い所、水がたまっている所や流れている所などがあることを知る。</p> <p>理科高 (4) オ 太陽は毎日東から出て西にはいることがわかり、これらをもとにして東西南北の方位を知る。</p> <p>理科低 (4) ア そのとどきの晴、曇、雨などの天気かわかる。中 (4) ア 天気には、晴、曇、雨、雪などがあり、また、風の吹く日もあることを知る。高 (4) イ 季節によって曇や寒さの違いのあることを知る。</p> <p>体育低 (20) かびのはえたものや、腐ったものを食べたりしないようにする。</p> <p>理科低 (5) ア 風車を風にあてて回して遊び、そのまわり方を観察する。中 (6) ウ せっけんを水に溶かしてせっけん水を作り、シャボン玉を吹いて、その大きな色に興味をもち、吹き方をくふうする。</p> <p>理科中 (6) ア 木の実やその他の材料でこまを作り、よく回るようにくふうして遊ぶ。</p> <p>理科低 (5) ウ 磁石を使った遊びなどをして、磁石のはたらきに関心をもつ。中 (6) エ 棒磁石やU磁石を使って砂鉄を集めたり、くぎなどをくふうして、磁石のはたらきに関心をもつ。</p> <p>理科高 (7) イ 紙でつぼうや水でつぼうを作り、玉や水がくよくよくくふうする。高 (7) ウ 糸電話を作って遊び、音が伝わって聞こえることを知る。</p> <p>理科高 (7) エ 虫めがねでものを見たり、虫めがねに光をあてて黒い紙を焦がしたりして、虫めがねのはたらきを知る。</p> <p>理科低 (5) エ 水道のせんや電燈のスイッチの扱い方、ドアや窓の開け方や締め方がわかる。中 (6) オ はさみ、小刀、ペンチ、くぎね、懐中電燈、吸い上げポンプのような身近な生活で使われている簡単な器具や道具のはたらきを知り、その扱いに慣れる。</p>	<p>低 (1) 草摘み、木の実拾い、落ち葉拾いなどをして遊ぶ。</p> <p>中 (1) 草花、木の実、落ち葉など、摘んだ物、拾った物を使って遊ぶ。</p> <p>低 (2) あり、ちょう、かたつむりなどをさがしたり、見たりして遊ぶ。</p> <p>中 (4) 身近にいる昆虫 (こんちゅう)、魚貝などを、見たり取ったりする。</p> <p>高 (2) 身近にいる昆虫 (こんちゅう)、魚、小鳥などを飼育し、観察する。</p> <p>中 (2) 草花の球根などを植えて育てる。</p> <p>高 (1) 草花や野菜などを栽培し、観察する。</p> <p>低 (3) 動物園、牧場などで遊ぶ。◇⑥</p> <p>中 (3) 身近にいる小動物を駆除する。◇</p> <p>高 (3) 蚊やへんなどの害虫を駆除する。◇</p> <p>低 (4) 公園、野山、川、海などで遊ぶ。</p> <p>低 (5) 「お日さま」、「お月さま」、「お星さま」などがわかる。◇</p> <p>中 (6) 太陽、月、星などと昼夜の簡単な関係がわかる。◇</p> <p>高 (8) 太陽の出没の方向や月の満ち欠けなどがわかる。</p> <p>低 (6) 晴、雨などの天気かわかる。</p> <p>中 (5) 冬は寒く、夏は暑いなどの季節の特徴がわかる。</p> <p>高 (7) 四季の変化がわかる。</p> <p>高 (5) テレビ、ラジオの天気予報を利用する。◇</p> <p>高 (6) 地震や台風などに関心をもつ。◇</p> <p>高 (4) かびのはえたものや腐ったものがわかる。</p> <p>低 (7) シャボン玉、風車などの遊びをする。</p> <p>中 (7) 紙飛行機、舟、こまなどを作って遊ぶ。</p> <p>中 (8) 磁石、乾電池などを使って遊ぶ。</p> <p>高 (9) 水鉄砲、糸電話、たこなどを作って遊ぶ。</p> <p>高 (10) 虫めがね、乾電池などを使って遊ぶ。</p> <p>中 (9) 電灯のスイッチ、懐中電灯などの扱いになれる。</p> <p>高 (11) 簡単な電機器具などの扱いになれる。</p>
<p>きまり</p> <p>家庭低 (32) だまって遊びにいかないようにする。中 (27) 遊びにいくときは家の人に告げる。高 (23) 外出する時は、家の人に行きさきを告げる。</p> <p>社会低 (14) 始業や終業、給食などの合い図がだいたいわかる。</p> <p>社会中 (15) 学校の日課にそった行動がだいたいできるようにする。高 (8) 学校の日課にそって、きまりよく行動する。</p> <p>社会低 (12) 上ばきと下ばきを区別したり、ごみをごみ箱に捨てるなどの学級における簡単なきまりを知る。</p> <p>社会低 (4) 他人の物をだまって持っていかない。</p> <p>社会高 (10) 皆で使う遊び道具や学習用具、そうじ道具や学級文庫の本などの学級の備品を使ったら、正しくもとの位置にもどす。</p>	<p>低 (1) きまった通学路で登下校する。◇⑥</p> <p>中 (2) 登下校の時は、道くさや寄り道しない。◇⑥</p> <p>高 (2) 登下校の時刻を守る。◇⑥</p> <p>中 (1) 外出する時は、家の人に行き先を告げる。</p> <p>高 (1) 外出する時は、行き先、用件、おおよその帰宅時刻を家の人に告げる。</p> <p>低 (2) 始業、終業、給食などの合い図にしたがう。</p> <p>中 (3) 家庭や学校の日課にそった生活をする。</p> <p>高 (3) 集会や校外学習などの時は、集団行動に必要なきまりを守る。◇⑥</p> <p>低 (3) 上ばき、下ばきを区別する。</p> <p>低 (4) ごみをごみ箱に捨てる。</p> <p>中 (6) 遠足などの時は、ごみの始末をする。◇⑥</p> <p>低 (5) むやみに他の家や教室にはいらない。◇</p> <p>低 (6) 他人の物や学校の物を無断で持っていかない。</p> <p>中 (4) 学校の図書やスポーツ用具など、使ったらかならず返す。</p>	<p>理科中 (6) ア 木の実やその他の材料でこまを作り、よく回るようにくふうして遊ぶ。</p> <p>理科低 (5) ウ 磁石を使った遊びなどをして、磁石のはたらきに関心をもつ。中 (6) エ 棒磁石やU磁石を使って砂鉄を集めたり、くぎなどをくふうして、磁石のはたらきに関心をもつ。</p> <p>理科高 (7) イ 紙でつぼうや水でつぼうを作り、玉や水がくよくよくくふうする。高 (7) ウ 糸電話を作って遊び、音が伝わって聞こえることを知る。</p> <p>理科高 (7) エ 虫めがねでものを見たり、虫めがねに光をあてて黒い紙を焦がしたりして、虫めがねのはたらきを知る。</p> <p>理科低 (5) エ 水道のせんや電燈のスイッチの扱い方、ドアや窓の開け方や締め方がわかる。中 (6) オ はさみ、小刀、ペンチ、くぎね、懐中電燈、吸い上げポンプのような身近な生活で使われている簡単な器具や道具のはたらきを知り、その扱いに慣れる。</p>	<p>中 (7) 紙飛行機、舟、こまなどを作って遊ぶ。</p> <p>中 (8) 磁石、乾電池などを使って遊ぶ。</p> <p>高 (9) 水鉄砲、糸電話、たこなどを作って遊ぶ。</p> <p>高 (10) 虫めがね、乾電池などを使って遊ぶ。</p> <p>中 (9) 電灯のスイッチ、懐中電灯などの扱いになれる。</p> <p>高 (11) 簡単な電機器具などの扱いになれる。</p>

あり、公園や船、建物の一角で、夏休み等に一時的に開催された。屋外であるのは清浄な空気を得るためであるが、戸外学校では同時に良質の食事、休息、入浴も提供され、看護婦による体温や体重の測定も行われる。対象児はほとんどの都市では非開放性の結核児であるが、ボストンのように貧血・栄養不良・腺肥大、病気からの回復期児童へ対象を拡大したり、事業の最初から虚弱や貧血・痩せている子どもを対象とするハートフォードのような都市もあった。また、開窓学級 (open windows classes) として、短期の事業から通年の事業へと展開していった (Ayres [1910] 45-72)。

通常学級から分離した戸外学校や開窓学級において教育委員会が特別な教育を提供する開設の趣旨は、戸外学校は公立学校の拡大として類似のニーズをもった子どもを集めて、他の子どもから分離し、健康を促進するとともに、教育の目的を達成すること、子どもを治癒し、有用な市民にすることで教育投資の経済的な損失を防止すること、健康を回復することで、学業の遅れや水準低下を防止すること (Report of the Commission---Boston [1909] 7-9) が基本であった。また、結核予防団体のような他の機関の協力を得るのが一般的だった。戸外学校もまた、多様な子ども集団のさまざまなニーズに対して、学科課程・進級の方法を調節し、子どもの生活と関連づけながら、公立学校制度の効率を維持するという意味で、これまでの公立学校制度内で試みられてきた公立学校機能の調整・拡大であった (Cleveland 75th AR [1911] 20-21)。

むすび

20世紀転換期アメリカという時期に、公立学校という場において、教育・指導・管理上の諸問題に対する認識とその対応が、問題ないし障害別カテゴリーに基づいてどのように分化していったのか、それが教育・指導上の問題にどのように焦点化されていくのか、親を含む教育関係者はどのように対応したのかについて、教育目的・本質論を中心にまとめてみたい。

19世紀末までは障害児教育の定型であった寄宿制学校や施設に加えて、公立学校特殊学級は新しい障害児教育形態として、なにゆえにそれまでの教育の目的・本質論を革新する可能性があり得たのであろうか。

第一に、寄宿制学校は障害児教育の制度・内容・方法を確立したが、他方で、寄宿制に伴う限界が明らかとなっていたからである。全国慈善矯正会議 (The National Conference of Charities and Correction: NCCC) では、子どもの成育の場はコミュニティ・家庭こそ正常基準であり、寄宿制教育施設の役割は限定的であることのコンセンサスを確認したばかりか、大都市の公立学校では、非行児を含めて聾児と盲児の通学制形態に対する支持を表明した (Hart [1906] 88)。このことは、20世紀初頭には児童のケアの方法全体において大きな潮流の変化があったことを意味する。

第二は、公立学校という場で障害のない子どもと同等の根拠と教育の場において、普遍的な教育の根拠と意義を適用して、新しい障害児教育の世界を創造する可能性がありえたからである。障害者だけの空間ではなく、コミュニティの公立学校という場で正常児とともに協力しあって教育によって社会の一員となり、民主制社会に貢献するという理念は口話法運動で採用され、盲学級以降の精神薄弱以外の障害カテゴリーで採用された。それは、正常化という考え方であり、特殊学級関係者を含めて広く受け入れられることになる。

第三に、公立学校特殊学級の教育において、一般の公立学校教育における問題解決の提案が可能であると考えられたからである。それは子どもの個別性の認識と指導への反映、環境的な調整の導入、子どもや当事者の尊重であり、これらは相互に関連しあって考慮されたのである。各種の特殊学級に共通する考え方として提起され、とりわけ教育改革の志向をもった教師が共鳴したのは、心身状態や家庭環境といった子どもの現実を前提とし、それから教育活動を開始する学校の設定であろう。それは、子ども

が学校に合わせるのではなく、逆に学校を子どもに合わせるというものであるが (Irwin & Marks [1924])、特殊学級の教育の内容と方法は、まさに学校と教育を子どもに合わせる考え方から出発している。

第四に、公立学校特殊学級教育では、改めて教育の意義が提起されたからである。肢体不自由児とてんかん児の公立学校教育においても教育の非代替的な有効性が認識されたし、通学制盲学級では寄宿制盲学校では代替できない利点が示された。なかでも、通常教育の目的と内容において非連続的な部分があり、3 R'sの教育の意義を問わなければならなかった精神薄弱児特殊学級教育において、新しい教育と学校の次元が開発される可能性があった。事実、第一世代の教員は、そのことに努力したのであった。

しかし初期よりも特殊学級が確立された後の時期に、第一線の教員や指導職よりも教育長等の主張が、より形式的になっていくし、効用性が第一義的となってきて、特殊学級教育の斬新性は希薄化していく。たとえばクリーブランドのW.H. エルソン (William H. Elson) 教育長は、特殊学級教育の目的と教育内容について、「概して、すべての欠陥者集団の学校はあまりに教科と学問だけである。その学校は、手による仕事のスキルに役立つことを多く行うべきである。その学校は、もっと直接に自活と働くことでの自立を目ざすべきである」と要望している (Cleveland 81st AR [1907] 37)。この要望は、寄宿制学校を含めてまったく時代錯誤であった。シカゴの児童研究部にいたF.G. ブルーナー (Frank G. Bruner) に至っては、1910年代初頭においておおかたの教育委員会の見解として、精神薄弱児の教育は公立学校の法的義務ではないとする (Bruner [1912] 112)。

もう一つは、教育委員会のパターンリズムである。特殊学級初期においてパターンリズムが必ずしも顕著でなかったのは、当事者自身が主導したことも関係するであろうが、20世紀初頭、クリーブランドでは各種の特殊学級を展開し、充実した時期であった。その時期にE.F.モール

トン (Edwin F. Moulton) 教育長は、障害生徒に対して「成人した男女であってもまだ子どもであり、偉大な国の被保護者」とした (Cleveland 69th AR [1905] 83)。

ところで、何らかの点で逸脱した生徒に対して公立学校が制度的に排除した仕組みを作ったのか、教師がそのイニシアティブをとったのかは一概にはいえない。迷惑や負担に思い、また排除的行為をとった校長や教師がいたことは明らかであるが、しかしそれが一般的な反応でなかったことも同時に明らかである。制度自体も、学業や行動において逸脱した子どもに対して、個別的な援助をすることで、教育的に調和的な状況を生みだそうとしていた。もっともその基本は分類処遇であったから、改善可能困難児の排除を前提としたうえで、より経費を要する教育的対応と成果の評価しだいで、その後の展開において特殊学級の排除性が変化することは当然あり得たし、教師適任者の有無もその可能性を左右した。適任者の減少は、このような新しい事業に対する教師 (候補者) による教育的・社会的・経済的評価の低下でもあったであろう。

20世紀転換期というプログレッシビズム期の公立学校にあって、特殊学級がどのような位置をもち得たのかを示すことも、難しい問題である。というのは、プログレッシブによる公立学校改革の一環として特殊学級が開設されたのは事実であるが、その一方で、その制約を設けたのもまたプログレッシブであるからである。第一次世界大戦の数年前のクリーブランドでは、J. M. H. フレデリック (J. M. H. Frederick) 教育長は、良き個人を育成するとともに、良き市民を育成するという公立学校の目的を、特殊学級生徒にも援用する。個人の力を最大限にすること、考える力、実行する力、正しく認識する力、内部にある認識に近いものを自己から発する力である (Cleveland 78th AR [1914] 23, 25, 26, 27, 38)。こうして障害児は、より高度な生活に、そしてより大きな助力と希望へと向上可能となり、公的負担にならなくなる。しかし、フ

レデリック教育長が精神薄弱児に対しても州支出を求めるとき、その根拠として、旧来の脅威論とその中核である家系遺伝論が蘇るのであった (Cleveland 80th AR [1917] 42; 81st AR [1918] 76)。

結局、理念と理論においては改善可能性を開発するための方法と社会的貢献を前提として、公立学校に在籍するすべての障害児が対象となるが、公金の支出の有無や増減は、それぞれ障害カテゴリの社会的効用を基準として左右されたのである。これを教育の目的と関連させていえば、社会への所属や参加の程度と内容が、19世紀障害児学校の成果のうえにシティズンシップ (citizenship) という用語によって表現されることになる。文字通り、障害のない子どもと同等の程度と内容が期待される障害カテゴリから、19世紀的職業自立、あるいはコミュニティへの単なる空間的な所属と迷惑にならない存在まで、多様な意味をもつようになる。それがさらに具体化されるのは、1920年代になると公立学校において特殊教育制度を設ける大都市においてである。

【註】

1. 「周辺状態」にあるとは、子どもに明確な障害はないが健康・環境条件によって、障害と同等の教育的・社会的に不利な状態を意味する。
2. 中村満紀男・岡典子 (2010) 20世紀転換期アメリカ都市公立学校における教育の目的と本質—手話法から口話法への転換と正常化—, 東日本国際大学福祉環境学部研究紀要, 6, 1-26.
3. プロビデンスの規律・特別学校担当の指導主事は、G. S. ホール G. Stanley Hall (1844-1924) の遺伝説を忠実に敷衍するが、その一方で成長と発達が現れるには、環境要因が不可欠であることも指摘している。かくして、「未発達状態に合致した訓練」を用意するのは、親と教師の任務となる。また、未発達状態に対する体罰と画一的な方法は厳禁される。「特別な規律^{ママ} (訓練) と指導の学校が運営されるのは、特別な訓練と状態に対する調節」の計画に基づいている。Providence School Committee Report for 1899-1900, 213-214.

4. しかし精神薄弱特殊学級の役割と実体は、精神薄弱の脅威性の減退や学業不振問題の規模の大きさと継続性とあいまって、1960年代の軽度級精神薄弱児の過剰入級問題、1990年代以降のインクルーシブ教育運動における特殊教育批判にみられるように、現代に至るまで繰り返し公立学校において課題として残ってきた。精神薄弱特殊学級開設をめぐる議論については、安藤 (2001) 83-88を参照。
5. ファレルの実践から導き出された叡智は並々ならぬ水準にある。それは、ワイトマー主催の夏期講習における受講者との円卓会議における質疑応答の記録として、ワイトマーの高い評価を含む前書き付きで残されている。Farrell (1911) Round Table Discussions with Student Observers. In Witmer, 138-204. なお本書には、ファレル執筆の特殊学級の組織と活動についてそれぞれ1章が充てられている。
6. 1900年代末のクリーブランド教育委員会は、早期退学・学業不振・留年の繰り返しに悩んでいた。85%の生徒は初等段階で教育を終えていた (Cleveland 73rd AR [1909] 24-33)。他方で、1910年代初頭では未曾有の通学者の増加があった。直近の9年間の増加数が、その後の増加数とほぼ等しかった。1万7千人台の増加した生徒を教室に収容し、有能な教員を増員することは、私たちの資源を最大限にまで圧迫した-----しかし基金不足は校舎の増加も教員の増員もまったく不可能にした (Cleveland 79th AR [1916] 15-16)。
7. 特殊学級教員には加給があったため、特別教科担当教員と同等の給与が与えられ、通常学級教員よりも給与が高かったし、特殊学級指導主事は、他の各教科担当指導主事と同等の処遇がなされた。

引用文献

- 安藤房治 (2001) アメリカ障害児公教育保障史。風間書房。
- Ayers, L.P. (1910) *Open-Air Schools*. Doubleday, Page & Co., New York.
- Ayres, L.P. (1911) *Open-Air Schools. Transactions of the National Association for the Study and Prevention of the Tuberculosis*, 7, 77-83.
- Barr, M.W. (1903-04) What can Teachers of Normal

公立学校における特殊学級の開設と教育目的・本質論革新の可能性

- Children Learn from the Teachers of Defectives. *Journal of Psycho-Asthenics*, 8(2/3), 55-59.
- Boston School Committee Annual Report, 6th (1885), 8th (1887), 1896, 1902.
- Boston School Committee Documents for the Year 1902.
- Brown, J. (1992) *The Definition of a Profession The Authority of Metaphor in the History of Intelligence Testing, 1890-1930*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Bruner, F.G. (191) What Shall We Teach the Subnormal Child? *Educational Bi-Monthly*, 7, 112-123.
- Byers, J.P. (1917) The Special Class in the Public Schools. The Committee on Provision for the Feeble-Minded. Bulletin No.4.
- Chicago Board of Education Annual Report, 21st (1875)-53rd (1907).
- Cleveland Public Schools Annual Report, 68th (1904)-81st (1918).
- The Convention of American Instructors of the Deaf and Dumb (1870). *7th Proceedings of* (1870), 119-132.
- Crockett, J.B. & Kauffman, J.M. (1999) *The Least Restrictive Environment Its Origin and Interpretations in Special Education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.
- Curti, M. (1961) Tradition and Innovation in American Philanthropy. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 105, 146-156.
- Fagan, T.K. (1986) The Historical Origins and Growth of Programs to Prepare School Psychologists in the United States. *Journal of School Psychology*, 24, 9-22.
- Farrell (1911) Round Table Discussions with Student Observers. In L. Witmer (1911) *The Special Class for Backward Children*. Psychological Clinic Press, Philadelphia, 138-204.
- Fitts, A.M. (1915) How to Fill Gap between the Special Classes and Institutions. *Journal of Psycho-Asthenics*, 20(3,4), 78-87.
- Gulick, L.H. and Ayres, L.P. (1913) *Medical Inspection of Schools*. Survey Associates, New York.
- Hart, H.H. (1906) Report of the Committee of Children. *33rd of Proceedings National Conference of Charities and Correction*. 87-95.
- Healy, W. (1918-19) Normalities of the Feeble-minded. *Journal of Psycho-Asthenics*, 23, 175-185.
- Hoffman, E. (1975) The American Public School and the Deviant Child: The Origins of Their Involvement. *Journal of Special Education*, 9(4), 415-423.
- 本間長世 (1982) 伝統の継承と革新－ヘンリー・アダムズとアメリカ史の意味. 阿部育ほか編『世紀転換期のアメリカ－伝統と革新』東京大学出版会, 3-27.
- Irwin, E. & Marks, L. A. (1924) *Fitting the School to the Child An Experiment in Public Education*. Macmillan Co., New York.
- Kauffman, J.M. (1976) Nineteenth Century Views of Children's Behavior Disorders: Historical Contributions and Continuing Issues. *Journal of Special Education*, 10, 335-349.
- ジョーンズ, K.W. 小野善郎訳 (2005) アメリカの児童相談の歴史. 明石書店.
- Martens, E.H. (1951) Development of State Program. *Journal of Exceptional Children*, 17 (8), 236-238.
- 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部門, 43, 77-90.
- 中村満紀男 (1993) 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部門, 45, 53-81.
- 中村満紀男・田代みのり (1992) Elizabeth E. ファレルの特殊学級における精神薄弱児教育と思想(1900-1932). 障害者問題史研究紀要, 35, 27-40.
- Neterer, I. (1920) Follow Up Study of Special Class Pupils. *Ungraded*, 5 (5), 116-118; 5(6-7), 150-154.
- 岡典子・佐々木順二・木村素子・趙源逸・米田宏樹・中村満紀男 (2006) 20世紀アメリカ合衆国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. 心身障害学研究, 30, 113-127.
- Osgood, R.L. (2000) *For "Children who Vary from the Normal Type" Special Education in Boston, 1838-1930*. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Providence School Committee Annual Report for the Year 1893-96, 1899-1900, 1906-08.
- Providence School Committee Report for the Year

J. J. Disa. Sci. 34, 1–16, 2010

- 1899-1900 (1901) Centennial Celebration of the Establishment of the Public School. Historical Addresses and Reports.
- Report of the Commission Appointed by the School Committee of the City of Boston to Investigate the Problem Tuberculosis Among School Children (1909).
- St. Louis Public Schools Annual Report, 27th (1882), 58th (1912), 62nd (1916).
- Springfield School Committee Annual Report for 1895-96, 1898.
- Wiebe, R.H. (1967) *The Search for Order 1877-1920*. Hill and Wang, New York.
- Winzer, M.A. (1993) *The History of Special Education*. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- 2009.9.1 受稿、2009.10.26 受理 —

The establishment of city public special classes and its potentialities of innovation of education in the turn of twentieth century America

Noriko OKA*, Makio NAKAMURA, and Ryo YOSHII*****

The purpose of this paper is to investigate the intention and essence in the educational plan and practice by the school officials, principals, and teachers, etc. for the remarkably deviated students in respect of academic performance, discipline, and health in city public schools in the turn of twentieth century America. It was ungraded classes that were started at the end of the nineteenth century. The ungraded classes tended to become to be deviating student's dumping ground though these classes aimed to return backward students to the regular classes by individual instruction of the few students, and achieved a measure of success in returning to their former classes. The ungraded classes became to differentiate into the classes of the "feeble-minded," the blind, "crippled," and the open air school, but still the school officials and principals felt the necessity of ungraded classes, and these classes had noticeable tendency toward dumping as before. Adoption of another name in place of "feeble-mindedness" was unsuccessful in solution of the stigma. The purpose of various special classes was basically the social adjustment to "normal" society, and the opinion among parties concerned was not necessarily agreed in the disability category such as "feeble-mindedness". Moreover, a few of clinicians in psychology and education had interest in students without distinct disabilities and difficult social adjustment in order to help to adjust educationally and socially.

Key Words: public special class; mental/ physical deviation; educational purpose; ungraded class; backwardness; psychological and educational clinician

*University of Tsukuba, Graduate School of Comprehensive Human Sciences

**Higashi Nippon International University, Department of Social Welfare