

## 資料

## 20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神薄弱学級指導主事E.ファ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

本間 貴子\*・米田 宏樹\*\*

本研究の目的は、20世紀初頭ニューヨーク市公立学校内「固定式精神薄弱学級」(Ungraded Classes)における対象児の変化とそれに伴う教育目的・目標・内容・方法の変化を、この学級における精神薄弱教育を主導したE.ファレルの教育実践に焦点を当てて検討することである。多様な原因の学業不振児から精神薄弱に対象児を焦点化した1903年以降、ファレルは学年別・教科別ではないカリキュラムを模索していった。学級集団の約半数が魯鈍級精神薄弱児になり、コミュニティ生活が目標に掲げられる1910年頃から、当学級のカリキュラムは「学年制の課程によらない、合科・統合による指導形態、生活活動体の配列によるカリキュラム」に収斂していった。

キー・ワード：固定式精神薄弱学級、E.ファレル、カリキュラム、興味を中心、コミュニティ生活

## I. はじめに

20世紀転換期のアメリカ合衆国において、公立学校に通常学級の学業不振児を教育する特殊学級が設置された。いくつかの都市<sup>1</sup>では、特殊学級で精神薄弱児とその他の理由による学業不振児を分けて教育するようになる。精神薄弱を対象とする学級の対象児は、「軽度精神遅滞児 (mild mentally retarded student)」(Hendrick and MacMillan [1989])あるいは「知的欠陥児 (軽度級精神薄弱児)」(中村 [1992] 78, 81-87)であったことから、これらの学級の設置は、施設教育対象の精神薄弱児よりも軽度の精神薄弱児を対象とする精神薄弱特殊学級教育の開始と位置づけられる。その代表例がニューヨーク市の学年制にもとづく教科課程を適用しない固定式学級“Ungraded Classes”<sup>2</sup>(1899年創設)である(Hendrick and MacMillan [1989])。

1899年に“Ungraded Classes”は、マンハッタンの貧困層移民の居住区に設置された。この学級は、ヘンリー・ストリート・セツルメント内の特異児 (atypical children) を教育する目的で設置され、通常学級からの落第児や学業不振児の受け皿となり、通常学級を効率化する役割が期待されていた(中村 [1992])。そのため、創設当初から“Ungraded Classes”の学習集団は、非行や無断欠席等の問題、栄養上の問題、怠学、落第の問題を有する多様な生徒で構成されていた。その後、学年に対応する標準年齢が定められ、「身体検査」の実施体制が整備されるに従い、“Ungraded Classes”の対象児は精神薄弱に絞られていったとされる(中村 [1992]; 栗野 [1996] 11-12)。

“Ungraded Classes”のカリキュラムを模索し、その基礎を築いた人物の一人が、エリザベス・E.ファレル(Elizabeth E. Farrell 1870-1932)である。1895年に、ファレルは州立オスウィーゴ師範学校を卒業し、その後ニューヨーク市マン

\* 筑波大学附属大塚特別支援学校

\*\* 筑波大学人間総合科学研究科

ハッタン区のヘンリー・ストリート・セツルメント創設者でプログレッシブのリリアン・ウォールド (Lillian Wald 1867-1940) と交流を深めた。1899年に彼女はマンハッタン区内の第一公立学校長ウィリアム・エッティンガー (William L. Ettinger) と協働し、同校に“Ungraded Classes”を設置した。

ファレルは、6年間、当学級で教員として指導にあたった後、1906年からニューヨーク市教育委員会に設置された“Ungraded Classes”部の指導主事を務めた。1911年頃からは、ニューヨーク大学、ペンシルヴェニア大学の精神薄弱教員養成夏季講座やコロンビア大学で指導法の講義を担当し、1915年からは“Ungraded Classes”教員向け雑誌“UNGRADED”の編集に携わり<sup>3</sup>、公立学校精神薄弱教育の普及と後進の育成に力を注いだのである。さらにファレルの業績は、1936年に連邦内務省教育局 (The Commissioner of Education) によって公表される全国統一カリキュラムともいえる“Curriculum adjustments for the mentally retarded” (Martens [1936]) にも影響を及ぼした可能性も指摘されている (中村・田代 [1992] 27)。

本研究では、1899—1915年頃のファレルと“Ungraded Classes”の教育実践に焦点を当て、いかなる教育目的と教育目標<sup>4</sup>のもとで、教育内容や教育方法が設定され、どのような成果が得られたのかを究明する。具体的には、ニューヨーク市“Ungraded Classes”における対象児の変化に伴う教育実践の変化を、教育目的、教育目標、教育内容、教育方法、教育成果を分析の視点<sup>5</sup>から整理し、カリキュラム形成過程の特徴、カリキュラムの全体像を明らかにすることを目的とする。

本稿でいうカリキュラムとは、教育行政により定められたカリキュラムだけではなく、ファレルが教師レベルで試行した指導内容と方法も含むこととする。また本研究は、カリキュラムの観点から“Ungraded Classes”の特徴を明らかにする。したがって、検討時期は、その対象が学業不振児から精神薄弱児に変化した時期を

含む。本稿では、精神薄弱児を想定したカリキュラムとなる前の学級を「固定式学業不振児学級」とし、精神薄弱児を想定した後の学級を「固定式精神薄弱学級」と位置づける。

なお本研究は、歴史的研究であり、歴史的用語を使用する。

## Ⅱ. 固定式精神薄弱学級教育の模索

### 1. 学業不振児集団から精神薄弱児への焦点化

1899年に開設した固定式学業不振児学級の対象児について、ファレル (1908) は、以下のように描写している。学力面では読み・数の学習が可能で子と不可能な子が混在しており、感覚の鈍麻は共通していた。多くの生徒は、行動上の問題、非行、「路上生活に興味を持つこと」、「路上で小銭を稼ぐこと」、学校の学習に興味がないこと、無断欠席の問題を有していた。固定式学業不振児学級は「雑多な生徒のはきだめ」であった (Farrell [1908b] 91-92; 中村 [1992] 78, 81-87)。

多様な問題を抱えた生徒が固定式学業不振児学級に混在する事実は、学校運営の効率化を図る上で看過出来ない問題であった。学校長らは、「8,000人いると想定される固定式学業不振児学級の対象者のうち、欠陥児 (defective children) は4分の1に満たない」という状況をニューヨーク市教育長マックスウェル (Maxwell, William) に報告した (New York City Board of Education Annual Report for 1902, 108)。

上記の報告を受けたマックスウェルは、1902年、「無断欠席や英語を話せない移民であることが原因の鈍児 (dull children)」と「アデノイドや聾が原因の身体欠陥児 (defective children)」と「特別な施設の設置が必要な白痴や永続的欠陥児 (Idiotic or permanently defective children)」が設立当初の固定式学業不振児学級に混在していることを認めた。この混在は、指導の一貫性を欠く原因であるため、適切に分類する必要性があった (New York AR 1902, 108)。さらにマックスウェル教育長は、白痴や永続的な欠陥児

20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神薄弱学級指導主事E.ファ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

を公立学校で受け入れる方向性を示した。しかも彼は、ファレルの学級を含むマンハッタン区内の公立学校数箇所の固定式学業不振児学級を実験的に白痴や永続的な欠陥児の学級に充て、精神薄弱学級とすることを提案した (New York AR 1902, 108-109)。

一般的に1890年代から1910年頃までは、ペンシルヴェニア州エルウィン精神薄弱者施設の施設長バー (Barr, Martin.) などの精神薄弱者施設の施設長らは、白痴と痴愚を含めた精神薄弱児を教育し保護する場を、精神薄弱者施設が担うべきだと考えていた (トレント [1997] 23, 25)。しかし、ファレルは1903年に、自らの指導経験とイングランドの特殊学校視察を踏まえ、特殊学級の対象児は「知的能力 (mental power) が施設対象ほど低すぎるべきではなく、単に無断欠席をする怠惰な生徒であるべきでもない」 (Farrell [1903] 244) と、ニューヨーク市公立学校で精神薄弱児を受け入れることを前提に、公立学校で教育可能な精神薄弱児の能力に言及している。さらに同年、ニューヨーク市教育委員会は、ファレルのイングランド視察報告を受けて固定式精神薄弱学級には通常の学年の学科課程 (the ordinary course of study) を適用しないことを決定した。

1905年には、ニューヨーク市教育委員会内で対象児を分類する検査内容とその方法を作成した体育部長ブラウン (Brown, G. Elias) が、精神薄弱施設の対象は白痴と中度痴愚級以下の者で、学校教育の対象は軽度痴愚級以上であると述べた (New York AR 1905, 434)。彼によれば学年制の学科課程を適用しない固定式精神薄弱学級の生徒は「抽象的な思考を必要とする通常の教育では利益を得られない」生徒である。

対象児を分類する検査は、身体検査のほか、「知能 (mental condition and ability) がどれほどか調べるための」運動の調整力や協応動作や模倣の可否を調べる検査、気質や学校の教育歴の調査も含まれていた。

しかしながら、知能検査導入以後の1912年でさえ、施設対象者を固定式精神薄弱学級で教育

していることを問題視する記述が、教育委員会報告に見られることから (New York AR for 1912, 173)、学級対象児の適切な選別は困難であったと思われる。しかし教育委員会は、施設対象児よりも軽度な精神薄弱児を対象とする明確な方向性を示し、その方向に沿って通常学級とは異なるカリキュラムを提供する固定式精神薄弱学級の施策を1903年から1905年には明確に打ち出したと言えよう。

## 2. 不確定な将来像と目標設定

通常学級の学科課程が適用されない固定式精神薄弱学級は、新たに当学級の教育目的・目標を設定することになる。

ニューヨーク市教育委員会の教育次長のステイブンス (Edward L. Stevens 1867-1914) は、同市教育委員会報告の「固定式精神薄弱学級」の項において、教育目的は「可能な限り完全に健全な精神、道徳性、身体を発達させること」であると述べている (New York AR for 1903, 111)。この目的は当時の公立学校の目的に明記された一般的なものである (ラヴィッチ [2008] 5, 9)。

この目的を実現するための最終目標は、通常学級では、教育全体で実施する道徳教育によって「自尊心を育むこと基礎とし」、「社会の一員であることを生徒に認識させる」ことと (New York City Board of Education [1905] 5-6)、学科課程に示される教科 (academic work) を修得させることであった (Rouismaniere [1997] 69)。一方、固定式精神薄弱学級では「通常の学科課程では実際の効果が見込めない」とされた (New York AR [1903] 110-111)。これは固定式精神薄弱学級では通常学級と同一の目標設定が不可能であるという判断が、これまでの教育実践から、なされたということを意味する。

ファレルは、固定式精神薄弱学級の目標を通常学級とは異なる次元で設定した。彼女は、学業不振学級時代から継続する問題であった無断欠席の問題を解決するために、まずは登校させることと登校の継続を目標に設定した (Farrell [1903] 258-259; [1908b] 91)。また彼女は、

栄養失調と発育不全の改善、生命力の再構築、感覚の鈍麻の改善といった問題への対処を優先したのである (New York AR for 1903, 116)。彼女は、登校を徹底させることで、生徒が犯罪に巻き込まれる危険性と自らが犯罪者になる可能性を回避する効果を期待したのである。

つまり、固定式精神薄弱学級への登校は、生徒が日常過ごす生活環境を物理的に変え、健康を維持させ、生活習慣を整えさせる意味を有していたのである。

上述のように、設立当初の固定式精神薄弱学級の目標は、将来の見通しや卒業後の進路を念頭に置き階層的に設定されたものではなかった。実際に、ニューヨーク市では固定式精神薄弱学級児の卒後の進路に対する共通理解がなされてなかった。1909年のニューヨーク市教育委員会報告において、マックスウェルは、「固定式精神薄弱学級の卒業生のケアの問題に対し当然注意を払うべき」だが、「まだ明確な提案をする材料が揃わない」として、教育委員会としての明言を避けた (New York AR [1909] 188-189)。

またファレルは、精神薄弱児を固定式精神薄弱学級の対象と想定してから間もなく、精神薄弱者脅威論を支持し、精神薄弱者をコミュニティから隔離し、施設で処遇することを主張している (Farrell [1903] 259, 260)。このように固定式精神薄弱学級における一般的な教育目的 (人格の形成) と、早急に解決すべき課題に対する目標は設定されていたが、卒業後の進路については統一した見解は示されなかった。

### 3. 子どもの興味関心と感覚発達を重視した指導の模索

#### (1) 教材としての手工訓練

ファレルは、創設当初の学級を回想し、無断欠席の原因を、従来の画一的で教科書の知識の記憶中心の指導にあると考えていたと述べている (Farrell [1908b] 91)。そこで彼女は、空き缶、木片、ブラシ等の生徒が路上で興味を示しているものを利用した活動やラフィア細工や玩具箱の製作等の手工訓練を行い、生徒の興味と

自発性を引き出そうとした (Farrell [1908b] 91-92; Wald [1935] 83-84)。

ファレルは、嬉々として手工訓練をする生徒の様子を見て、教科書を使った指導よりも有益であると考えた。また生徒の中には手技に秀でている者がいるとして、学業不振児学級時代から導入していた手工訓練を精神薄弱の教育においても適した教育内容だと位置づけた (Farrell [1908b] 91,94)。

ニューヨーク市教育次長のエドソン (Edson, Andrew) も、ファレルと同様に、創設当初を振り返り「手工訓練を重視した適切な教育課程の提供が重要だった」と述べ、固定式精神薄弱学級においても継続して重視されていることを示唆した (Edson [1910] 1)。ペンシルヴェニア州エルウィン精神薄弱施設長のバーのような精神薄弱者施設関係者も、公立学校特殊学級教師や学校の行政担当者に手工訓練を重視するよう助言していた (トレント [1997] 40) ことから、手工訓練は、精神薄弱学級に効果的な教育内容であり、方法であると考えられていたといえる。

#### (2) 分けない指導としての深化と展開

全国精神薄弱学級の実態調査をしたローズアイランド州プロビデンス市の教育家チェイス (Chace, Lydia) は、ファレルの教育方法を、教科毎に分けて行わず相互に関連させていると分析し、その点を高く評価した。手工訓練において行われる道の長さや部屋の面積を測る活動は算数の学習になり、土・種・葉・納屋などの言葉の学習は綴字や書字の学習にもなると評した (Chace [1904] 339-400)。

またスティーブンスは、感覚訓練や運動指導 (motor activity) の教育方法に、感覚を発達させる教材を用いた作業 (occupation) を行うよう提案した (New York AR for 1903, 116)。体育部長ブラウンも、固定式精神薄弱学級の生徒には感覚を通して学ぶ方法が適していると述べた (New York AR for 1905, 432)。こうした見解によって、手工訓練の題材に発達的及び運動的観点からアプローチする視点が付与された。

20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神薄弱学級指導主事E.ファ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

1906年に指導主事に着任したファレルは、その後、自らの固定式精神薄弱学級の指導理論を整理していく。彼女が示した指導理論の1つは、「子どもの興味を押し広げ、幅広い関連性と連続性のある教材で、子ども自身が自らの思考の輪を促進し豊かにする」、「子どもたちの生活の中に、一貫性を持たせ、相互関連をもたせ、異なる要素を織り交ぜる」指導（以下；興味に基づく指導）である（Farrell [1907] 615-617；[1911c] 204）。

彼女は、この指導論の源泉を明示していないが、自身のオスウィーゴ師範学校で学んだ経験や先述のチェイスの評価が影響したと思われる。また、彼女はルソーの子どもたちが経験により発達するという考えやフレーベルの「生活全体の統一を目指す教育学」という言葉を引用し、彼らの思想を支持している（Farrell [1908a] 1134-1135）ことから、フレーベルやルソーの教育論も参考にしていたと思われる。彼女は、言葉・描画・家事・職業等を幅広く関連させ、子どもに学ばせるという興味に基づく指導が科学・宗教・歴史などの教養を学ばせることにつながると位置づけた。

「興味を中心学習」の精神薄弱児教育における意義について、ファレルは「誰かの援助なしに自分自身で相互関連を築く機会のない学業不振で遅滞のある子どもたちに、相互関連を築く機会を提供すること」にある（Farrell [1911c] 204）と述べた。ファレルは、バラバラに学習した知識を合わせて次の学びを自ら展開させ自身の生活や行動に生かしていくよう、教員が関連性と方向性を意図的に示す必要があると認識していたのである。

もう1つの指導論は「知的発達の自然な順番に基づく」（the sequence based on natural order of mental development）指導で、身体訓練と手工訓練とで筋肉の粗大運動から微細運動に導く必要性を示した理論である（Farrell [1908a] 1132-1134）。これは前述のステューブンスやブラウンの感覚発達の視点にも通じるが、セガンの影響も色濃い。ファレルはセガンを「精神薄弱児

のあらゆる仕事のパイオニア」と称し、感覚訓練は「セガンの本を読んでいればわかる」と述べた（Farrell [1911a] 8；[1911c] 161）。実際に、ファレルは、感覚訓練系列において、セガンと同様に触覚の訓練を最初に位置づけ、視覚と聴覚を触覚の後に位置づけている（Farrell [1911a] 14；[1911c] 164, 169；タルボット [1994] 83-86）。またファレルは、セガンと同様の梯子を使った矯正体操を実施すべく、教材を教育委員会に要求した（Farrell [1907] 617-618）。

### （3）固定式精神薄弱学級への転換期の実践成果

1903-1910年頃の教育委員会報告には、固定式精神薄弱学級の生徒に対する教育成果について特筆すべき記述は見られない。しかし、上述のように、生徒の興味を引き出す活動や手工訓練や感覚訓練を固定式精神薄弱学級で実施していくという方向性が示されたこと、そしてファレルにより興味に基づく指導論と精神発達の自然な順番に即した訓練の理論が提示されたことは成果といえる。ファレルは、実際に出席率が上がったことを、生徒が授業に興味を持った結果であると評した（Farrell [1911b] 128-129）。

## Ⅲ. 無学年・生活活動体験の配列による固定式精神薄弱学級教育のモデル提示

### 1. 魯鈍級精神薄弱児の増加

1909年、ファレルは教育委員会報告で「以前受け入れていた生徒より知力（mental ability）が高い生徒が入級している」と報告した（Farrell [1909] 634）。当時の学校長の回想においても、固定式精神薄弱学級では1910年頃から軽度級の生徒の割合が高くなったことを指摘していた（Irwin & Marks [1924] 134-135）。

固定式精神薄弱学級の対象児の調査によれば、調査対象361人中、魯鈍が164人、軽度痴愚級および年少者の中度痴愚級が161人、重度痴愚級および年長者の中度痴愚級（施設対象とされる）が28人であり（Teas [1918] 104-105）<sup>6</sup>、軽度痴愚级以上（年少者の中度痴愚級を含む）

の生徒が約90%で、魯鈍級の生徒は約半数を占めるようになったことがわかる。

ファレルは、新たに入級した魯鈍級の生徒を学科内容の学習が可能で通常学級に復級する可能性があると考えた。また彼女は、魯鈍級の生徒の増加は「通常学級教師が学習に遅れる子どもをすぐに固定式精神薄弱学級の対象であると認識する」が故に生じた問題であると捉えていた (Farrell [1909] 634)。しかし、この考えは専門家や教育委員会から支持を得られなかった。何故なら、1912年のヴァインランド施設の研究部長ゴダード (Henry Herbert Goddard 1866-1957) による、ニューヨーク市公立学校内精神薄弱児数調査では、通常学級にも、精神薄弱児が在籍していることが指摘されたからである (Goddard [1914] xvi)<sup>7</sup>。また、魯鈍級の精神薄弱児はもちろんのこと、より知能レベルの高いボーダーライン児でさえ、通常学級に復級しアカデミックな教科を習得できないし、たとえチャレンジしても無益である、という見解が主張された (Goddard [1914] 11-13; Jones [1916] 159-160)。固定式精神薄弱学級は、以前より軽度級の精神薄弱の混在を受け入れて、彼らを主な対象として想定した教育を検討せざるを得ない状況となった。

## 2. 将来像に即した具体的目標の設定と深化

### (1) コミュニティ生活の条件付き肯定

ファレルは1911年に、「これらの小さなロシア人、イタリア人 (固定式精神薄弱学級対象児—引用者) に『アメリカ人になりなさい』と言ってはならない。しかし間接的且つ無意識の影響を持つべきだ。これらの小さなならず者をアメリカ男性・女性の育成に参加させるのだ。」 (Farrell [1911c] 192-193) と述べている<sup>8</sup>。これは固定式精神薄弱学級においても公立学校の教育目的であるアメリカ市民の育成を担っていると主張したものと捉えられる。

さらに一般的にアメリカ人の理想像<sup>9</sup>は勤勉性、自立、独立独行、社会への貢献を含むことから (Leighton [1920] 9-10)、彼女も当然固定式精神薄弱学級の卒業生が、コミュニティにお

いて就労し、市民として生活することも視野に入れたと考えられる。実際にファレルは「我々が簡単な授産活動 (industrial work) を導入する意図は、子どもたちが将来生計を立てるためである」 (Farrell [1908b] 95)、「我々は、特殊学級を出た子どもが世の中の職業生活の激しい競争の中に入っていくことに対処している」 (Farrell [1908a] 1135) と述べ、卒業生が将来コミュニティで生計を立て自活することを目標にして指導をする見解を示すようになった。彼女は「自活 (self support) 可能な能力があると見込まれる者のみ特殊学級に入級させるべきである」と指摘し、コミュニティ生活がより可能な生徒を受け入れようとした (Farrell [1908a] 1135)。

ファレルが上記のように主張する根拠の1つに、1907～1914年に実施した卒業生の生活調査の結果があった (1915年公表)。彼女は「固定式精神薄弱学級児の中に就労可能な者や家庭の保護のもと脅威の分子とならずにコミュニティ生活をおくれる生徒もいる」 (Farrell [1915b] 26) と述べた。この卒業生調査結果よれば、調査対象となった卒業生350人のうち192人 (約64%) が賃金を得てコミュニティ生活をしており、賃金を得ていないが自宅で暮らしている者は86人 (約25%) いた。

ただし、ファレルは、全ての固定式精神薄弱学級児にコミュニティ就労することを目標として設定できるとは考えていなかった。上記の調査では、「自宅生活者の中の家事や家業を手伝う者は賃金収入と同等の価値がある」と主張していた (Farrell [1915b] 26)<sup>10</sup>。

また、固定式精神薄弱学級において、コミュニティにおける就労や保護監督する者のいる家庭での生活を目標に掲げることは、教育委員会、学校長、保護者、精神薄弱者施設、世論の期待に応えたものだった。

たとえば、1910年以降の公立学校内の動向として、実用的な学習に価値を置く傾向が顕著になっていた。1913年のハーナス報告 (Hanus Report) では、学校教育の画一性が批判され、

20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神薄弱学級指導主事E.ファ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

実技教科と職業訓練を重視したカリキュラムが求められた。反対者が声をあげると、世間から白い目で見られるほど社会的にも実技重視の教育が支持され、プログレッシブの勢いも増していた (Ravitch [2000a] 182)。公立学校の校長も、「生計を立てられるように助けること」こそが、最も価値のある学校の責務だと主張していた (Hirsdansky [1915] 14)。

また、保護者にとっても、郊外の精神薄弱者施設ではなくコミュニティで就労し、家庭で共に暮らせることは願ってもないことであった。この時期のアメリカ国内は好景気で、ニューヨークでは非熟練労働者が必要とされ、収入の多い家庭では両親の収入のみならず子どもの収入

を家計に含む場合が多かった (Chapin [1909] 55-57)。子どもを進学させたいと考える親ばかりではなく、早く手に職をつけ働かせたいと考える親もいたと推察される。

過密化に悩む精神薄弱者施設においても、公立学校とコミュニティにおける精神薄弱者の処遇を条件付きで認める動向があった (中村・米田 [2004] 151, 156-161; 米田 [2003] 52)。

実際に固定式精神薄弱学級を卒業し農場に就労している者に対し、ニューヨークタイムズ紙は「自分で稼ぐことができる市民という名に値する人になった」と評した (The New York Times, 1915.7.11)。

(2) 対象に応じた教育目標の明確化

Table 1 1911年頃の一般的な精神薄弱児無学年固定式学級の日課表

	知能レベルが軽度(A) * 通常学級教育課程の中で3学年程度までの学習が可能な教科もある者が中心	知能レベルが中度(B)	知能レベルが重度(C) * 通常学級の教育課程は1学年程度の中に可能な教科があるか、あるいは全く不可能であり幼稚園の課題を中心とする者が中心
9:00-9:15	全員で行うはじまりの体操		
9:15-9:30	全員への朝のお話		
9:30-9:45	書き言葉	口頭による朝のお話の再現 (Oral reproduction)	
9:45-10:00	文章 (paper language)	Language B.B	手工
10:00-10:15	数	数	数
10:15-10:30	休憩	休憩	休憩
10:30-10:00	手工	手工	読み
11:00-11:30	読み	読み	自習 (Quiet work) *
11:30-12:30	体育とプール		
12:30-14:00	昼食と休憩		
14:00-14:20	絵	S絵	感覚訓練
14:20-14:40	感覚訓練	感覚訓練	絵
14:40-15:00	遊戯 (ゲーム)	遊戯 (ゲーム)	遊戯 (ゲーム)
15:00-15:15	身体訓練—全員で		
15:15-15:30	フォークダンス		必要とする子どもを対象とする矯正体操
15:30-16:00	発音		お話・劇

\* 自習は、Quiet work、Seat work、Busy workと呼ばれていた。Ungraded学級における自習は、ドリル等のシート学習や暗唱ではなく、例えば低度の子どもには、異なる色のついた釘や、正方形・長方形・三角形・円を使った色や形の学習を行わせたり、はさみと紙を与え、子どもに切ること・かきむしること・貼り付けることを行わせるなど、手を使った学習が行われた (A.S. [1916] 174)。

Farrell [1911d] 121; Holmes [1911] 33-114.

卒後のコミュニティにおける就労や家庭での生活を念頭に置く具体的な目標も設定されるようになった。

特に軽度級の年長の男子に対し職業技能を身につけさせることを目指したり、女子に対し家事手伝いの技術を身につけさせようとする学習が実施された (Mchaugue [1915] 15; Farrell [1911b] 124-125)。固定式精神薄弱学級において魯鈍級の生徒の割合が高くなり、対象児間の能力差が拡大した結果、教育内容には、共通して必要と考えられるものと、特定の生徒にのみ必要と考えられる内容とがあることが、顕在化した。

こうした状態に鑑み、ファレルは、対象児を能力別に3集団に分けて基本的な学習集団を編成することを提案した (Farrell [1911d] 120-121)。最も高いレベルの集団は、通常学級教育課程の3学年程度の学習が可能な者を対象とし、もっとも低いレベルの集団は1学年の教育課程の中に可能な教科があるか、あるいは全く不可能な者や麻痺のある者が含まれた<sup>11</sup>。以前と同様に、子どもに興味を持たせ彼らの活動を導くこと、身体的な状態を改善すること、適切な行動や習慣を身につけることが重視されていたが (Farrell [1911b] 128)、スムーズな歩行をするという目標は矯正を必要とする麻痺の者に対する目標であり、文章を書けるようになるという学習目標は軽度級の生徒に適用する目標だった (Farrell [1911c] 141-142, [1911d] 121)。

### 3. 生活活動経験の配列によるカリキュラムの展開

#### (1) カリキュラムの全体像

1910年以降、ファレルは、固定式精神薄弱学級の教育のカリキュラムや指導方法を夏期講座等で講義するようになっていった。特に、ペンシルベニア大学のウィットマー (Witmer Lightner 1867-1956) のもとで、彼女が行った固定式学級教員向けの夏期講座 (Witmer [1911]) の記録は、著書として残り、当時の固定式精神薄弱学級の標準的な教育内容の全体像や、指導方

法を知ることのできる資料となっている。固定式精神薄弱学級の標準的な日課は、Table 1に示したとおりである。本項では、この資料のほか、1915年頃までの固定式精神薄弱学級の教育に関する論文を検討し、魯鈍級の生徒が増加していった時期の教育内容・方法の全体像を、内容別に整理する。

①成長発達の基盤づくりの学習活動としての体育、身体訓練：体育は、生徒の活力を高め丈夫なからだを作るために、また発達の道筋に沿った身体機能的訓練を行うために、当初から重要な位置づけであった。特に、精神薄弱学級の独自の内容である「矯正体操」は、初等教育1年生段階の教育課程が困難な生徒や四肢に麻痺のある生徒を対象とし、姿勢や歩行の指導を含んでいた。個別あるいは2～3人で実施し、医療的観点から整形外科医と密に連携をとる必要がある身体機能訓練的な内容であった。

1911年頃から、コミュニティ生活が目標に設定されると、体育には広範な内容が包含された。通常学級の体育で実施されていた「体操 (gymnasium)」、「プール」、「ゲーム」、「フォークダンス」も行われた。体操やゲームには、適切な態度の育成、対人関係、チームワークに関わる内容が含まれていた。忍耐、意欲、態度が重要な評価観点であることが特徴的であった。

また、昼食や休憩、リラクゼーションの時間が、体育の中に位置づけられるという特徴があった。昼食時には調理の学習も実施された<sup>12</sup>。この学習には、事前の支度と事後の掃除、配膳と片付けの方法、食事のマナー (食事中静かに会話すること、食事を待つ忍耐力など)、食事に必要な動作の獲得、仕事への熱心さを身につけるといった内容、食後の掃除、歯磨き、休憩 (昼寝) など多様な内容が含まれていた。こうした取り組みの結果、「習慣は非常に早く形成された」という (Farrell [1911b] 124)。生活の一連の流れを活用し学習する活動によって生活習慣の確立と生活スキルの修得も意図していたといえる。

このように精神薄弱学級の体育には、姿勢や



20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神薄弱学級指導主事E.ファ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

歩行といった特定の生徒を対象とする機能訓練的内容から、体操、ゲーム、適切な態度の育成、昼食や休憩などの生活習慣や生活スキルの獲得も含まれたことから、週1150分と全体の授業時間の約7割を占めていた。通常学級においては、体育を最も多く行う1学年の体育の授業時間数が全体の3割であったことと比較すると（New York City Board of Education, 1905）、授業時間数の約7割を占める体育は、固定式精神薄弱学級教育の支柱だったといえる。

②生活にもとづく学習活動を用いた感覚訓練、手工訓練：感覚訓練と手工訓練も、当初から学級で行う重要な内容として位置づけられてきた。1908年にファレルが主張した「精神発達の自然な秩序に基づく」指導の重要性は1911年以降も維持されていた。しかし、1915年には、ニューヨーク市固定式精神薄弱学級副指導主事のウォルシュ（Walsh, Elizabeth 1877-1940）が、「間接的感覚訓練」の重要性を強調するようになった。この訓練は、手工訓練や農業を通して、感覚を訓練するもので、生徒の興味と動機を重視し、「生活の中に実際に生じることで自然に身につけさせる」方法であった（Walsh [1915a] 13-14）。ウォルシュの主張は、実際の生活に基づく活動の中で学習させる方向性を強調した例である。これ以後、彼女の提案する感覚訓練と酷似する授業が実際に行われるようになった（McMurry & Sprague [1915] 52-53）。

③就労自活を目指した職業訓練：ラフィア編みやショール編み、裁縫、印刷などの手工訓練が行われていた。しかし、魯鈍級の生徒が増加し、コミュニティ生活が目指されるようになると、学校長から手工訓練だけでは障害のない者と競えない点が指摘され、職業訓練の充実化が図られていった。

ブロンクス第4公立学校長ハースダンスキー（Hirsdansky, Simon）の提案を受けたファレルは、生活年齢10-17歳で精神年齢7-10歳の知的能力の高い魯鈍級の生徒を対象に、実験的にハンター・アイランド農場学校を開設した。

当校の主な教育内容は、畑の耕作、種苗の栽

植、農薬散布、収穫等で、農場の学習は「自然研究」（理科の観察）も意図していたという。試行錯誤の結果、種苗は雑草と区別しやすいトウモロコシが適しているとされ、真っすぐ植えるために紐を直線に張る指導上の手だても考えられていた（Mchaugue [1915] 15）。生徒に対し、口頭で指示をするだけではなく、生徒が視覚的に理解し易いよう指導の工夫が探求されていたといえる。

当校の開設は、ブロンクス4公立学校児童福祉連盟（The Child Welfare League of P.S.4, Bronx）とニューヨーク財団の資金を得て実現したプロジェクトで、農家や農業を専攻する大学生の指導協力もあった。精神薄弱無学年学級の卒業生を就労させることは、学校のみならず地域市民の理解や大学の支持もあったのである。

④興味の中心学習—社会・理科をコアにした合科・統合による指導—：1910年にファレルは、子どもの興味を始点に教育内容を相互に関連させながら展開する指導を「興味の中心」という指導方法で具体化した。

1910年導入の「興味の中心」の実際は、「12の興味の中心」という季節や行事（リンカーンの誕生日、コロンブスデー、農業）を主題に様々な内容と相互関連的に行う学習であった。当学級の日課表（Table 1）には、歴史<sup>13</sup>、公民、地理、自然研究の名称はないが、実際には、社会や理科に関する内容を核とする学習が実施されていたといえる。また「興味の中心」に関連する「書き言葉」や「数」や「手工訓練」の学習を、日課表に示した学習時間に実施していたという（Farrell [1911c] 200）。

さらに、1911年にはファレルと共に夏期講座の講師を務めた固定式精神薄弱学級教師プファイファー（Margaret Pfeiffer）が「おもちゃの家」という「興味の中心」学習を開発した。これは自宅を箱で再現する一連の活動の中で、測る学習、色を塗る学習、生活様式を学ぶ学習、自宅と自分の居住地域を言葉で説明する学習、グループ学習による対人関係やコミュニケーション

の改善を狙いにした学習等を行っていた。

1915年には、ウォルシュが児童文学『ロビンソン・クルーソー』の話を興味を中心にし、博物館でインディアンの家を見学する学習、外出のレポート（国語）、体育、ゲーム、リズムワーク、木工と陶芸（職業訓練）、麦の栽培（自然研究）、ロビンソン・クルーソーの劇を含む学習を行った（Walsh [1915b]）。

1916年には、軽度級の生徒を対象とする牛乳配達（A study of our milk supply）を興味を中心とする学習が行われた。この学習には、算数、自然研究、国語、公民、絵画の学習が含まれており、さらに、マンハッタンにある牛乳工場も訪問した。この牛乳配達の学習は、「社会生活に役立つ内容を非常に多く含む」ことを意識して設定されていた（Paul [1916] 227）。

1918年には、「百貨店」を興味を中心とする学習が実施された。実際に百貨店に赴き、店の歴史やビルの管理の仕方や売り場の面積を質問する内容、その店と他店の広告の値段を比較する学習、学級で作った製品を売る学習が含まれる。生徒の中には兄弟がその百貨店で働いている者もあり、興味を持ちやすいという（Horrigan [1918] 92-93）。

このように興味を中心学習は、「教科書では利益を得られない」、「相互関連を自ら築くことが不可能な」精神薄弱児（Farrell [1911c] 204）に対し、社会・理科をコアにした合科・統合による指導により、実践に近い活動を総合的に提供する方法であった。生徒の生活の場であるコミュニティの資源を活用して活動を展開するこの学習は、精神薄弱児に、将来コミュニティで生活させるための家庭生活や社会生活を豊かにする教養と経験を意図的に設定する意義があったのである。

⑤社会文化の共通の道具としての言葉・数：ファレルは言葉については、読み書きよりも「話すこと」を優先すべきで、学級内の能力の低い生徒には読み書きは必要ないと考えていた。そのため、当学級で毎日実施する「朝の話」の再現は、能力の高い集団には書き言葉で行な

われ、能力の低い集団には話と演劇活動を通して行われた。また当学級では、発音の訓練を重視するのも特徴的であった。発音の学習は、1915年にイェール大学実験心理学助教授であり言語矯正クリニックを開設しているスクリプチュア（Scripture, E. W. 1864-1945）の指導方法が導入された。スクリプチュアの「筋肉のコントロール」、「呼吸コントロール」、「呼吸のサポート」の3段階の機能訓練的指導が行われていた（O'neil [1915] 70-72; Scripture [1916] 172-174）。

算数に関わる時間割上の名称は、「数（number）」であり、基礎的な内容が中心であった。また当学級の指導方法は、通常学級のようなドリル学習ではなく、床に円を描きその中に玉を投げるゲーム等の活動性と娯楽性のある方法や、実際の貨幣を用いた売買の学習が行われた（Farrell [1911a] 15）。

このように言葉と数に関する学習には、発音の機能的訓練や生徒の興味を惹きつけるゲームや劇による学習、生活に必要な道具としての話し言葉を身につける学習、金銭の学習が包含されていた。社会文化の共通の道具として言葉と数が必要だと捉えられていたことが窺える。言葉と数に関する時間配分は、1日75分間で全体の17～20%に相当し、決して少なくなかった。その理由には、保護者の希望があったこと（Farrell [1911c] 167）も考えられる。

(2) コミュニティ生活を想定した生活活動体験による教育の成果

固定式精神薄弱学級の教師は、生徒に対する教育の成果を、生徒が実際に出来るようになった事や生徒の行動の変化をもとに主張した。例えばハンター・アイランド農場学校の取り組みにおいては、運動能力や体力の向上と健康上の利益を得られる面も主張される一方で、「口論する代わりに協力することを学んだ」という行動上の変化、仲間と親密になるなどの人間関係の変化があったとされた。午前・午後を通して、さらに宿泊をして生活を丸ごと農場に移すことで、適切な生活習慣が形成されたと評価された。

20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神薄弱学級指導主事E.ファ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

当プログラムの目的である職業面においても農業技術を獲得するとともに仕事に対する意欲も育まれた (McHargure [1915] 16)。

ニューヨークタイムズ紙では、ハンター・アイランド農場は実際に、精神薄弱学級を卒業した生徒1人を雇用し、他の学校の生徒も受け入れる可能性があるという記事が掲載された。同紙は、雇用された1人は、自分で稼ぐことができる市民という名に値する人になったと評した (The New York Times, 1915)。精神薄弱教育の成果を世間に示すには、卒業後にコミュニティ生活を送ることのできる生徒の存在を示すことが有効だったといえる。

#### IV. まとめと考察

固定式学業不振児学級開設当初から固定式精神薄弱学級への転換期 (1899-1910年頃) にかけては、市教育委員会、ファレル共に、卒業生のコミュニティ生活を明確に目標にすることが出来ず、無断欠席や丈夫な身体づくりなど僅々に解決すべき課題に場当たりの対処せざるを得ない苦勞が窺えた。しかしそのような中においても、精神薄弱児を対象を焦点化してからは、感覚訓練や相互関連的に学ばせる指導の理論的側面が整理されていった。

1910年頃からは、これまでよりも軽度である魯鈍級の生徒が増加した。目標をコミュニティで生活することが明確になり、そのために必要な課題が段階的に考察された。

矯正体操や感覚訓練などの機能的内容は、1910年以前の理論をベースにしつつ、その方法や道具の充実が図られた。しかし、特に実践が深められたのは、精神薄弱児がコミュニティで社会生活を送ることを念頭置いた生活活動体験による実際的な指導方法の探求であった。固定式精神薄弱学級担当教師からは、生徒の興味を引く生活に関する活動によって感覚訓練を行う考えも示された。体育は、機能的訓練だけではなく、他者とのコミュニケーションを必要とするゲームも行われるようになった。体育に含まれる昼食の学習では、関連する一連の活動を

総合的に毎日実践することでよりよい行動の習慣化を目指していた。職業訓練は、特に年長の軽度の生徒を中心にコミュニティでの就労自活を目指し充実化が図られた。

固定式精神薄弱学級の教育は、学年制による教科別の指導を原則にした教育課程や指導形態を排した実践を積み重ね、精神薄弱教育の方法としての「学年制の教科によらない生活活動体験を配列したカリキュラム」に収斂していったといえる。

付記：本研究は科学研究費補助金による研究成果の一部である。

#### 【註】

- 1 ニューヨーク市、ニュージャージー州ニューアーク市などがその例である。
- 2 ニューヨーク市の“Ungraded Classes”は、学年に応じた教育課程を行わない知的欠陥児を主たる対象とする学級だが、他の都市では、いくつかの学年の生徒を合わせて指導する促進学級や生徒数が少なく学年を跨いで学級編成をせざるを得ない複式学級をUngraded Classesという場合があった。ニューヨーク市“Ungraded Classes”との違いは、通常学年の教育課程を実施する点である。
- 3 ファレルはニューヨーク市固定式精神薄弱学級教師協会の会長で“UNGRADED”誌の編集長を務めた。
- 4 本稿では安彦 (2002; 2006) の定義を参考している。教育目的は目標が達成された場合に初めて成熟するもので①目標群の最終に位置する目標と同一のものと、②方向としてすべての目標を貫いている原則的な方針 (ex; 人格の形成) に大別される。本稿では①を生徒の卒業後の将来像と捉える。教育目標は、教育目的より具体的・部分的・過程的で、例えば学校教育目標 (goal)、教授目標、学習目標 (objective)、授業目標、指導目標、単元目標がある。本稿で目標を用いる場合、どのレベルの目標か註釈をつける。
- 5 Eash (1991)、安彦 (2002; 2006) を参考に分析の視点を設定した。
- 6 重度痴愚級、中度痴愚級の生徒が完全に固定式精神薄弱学級から除外されることはなかった

- (Kode [2002] 59)。
- 7 このゴダードの調査は、都市部に居住する生徒の生活実態に相応しくない問題が提示されていたとファレルから批判を受けた (Farrell [1913]; Farrell [1914])。
  - 8 通常学級でシチズンシップ教育が盛んになるのは、1920年代のことである。ファレルが1911年に、アメリカ人の育成を重視していたことは、通常学級の流れに先行していたといえる。
  - 9 アメリカ人の理想は、「法 (law)」、「秩序 (order)」、「礼儀正しさ (decency)」、「節酒 (sobriety)」、「勤勉 (industry)」、「公正 (justice)」、「自立 (independence)」、「独立独行 (self-reliance)」、「質素 (thrift)」、「貢献 (service)」にある。学校での指導の方法は、先人の言葉を読み覚えることであった。初等教育1学年、Ungraded Classes児は難しいとされながらも、生徒が興味を持つよう工夫して実施すべきと考えられていた (Leighton [1920] 10)。
  - 10 ファレルの調査は好景気の時期に行われていた点、自宅生活者に被雇用者と同等の教育成果を付与した点で限界があった。また精神薄弱者が価値ある被雇用者になっておらず、産業界に莫大な損失を与えているという事実が指摘されたり、彼らが就くことが可能な職種を見定めなければならないという議論がなされたりするなど (Fitts [1919] 179)、精神薄弱者の雇用と処遇については一貫した見解が定まっていなかったといえる。
  - 11 ファレルとともにペンシルヴェニア大学ウイトマーの精神薄弱学級担当教員向け夏期講座に参加し、医師として生徒を検査したホームズ (Holmes, Arthur) の記録に依拠する。
  - 12 女子は料理を中心に行い、男子は配膳や掃除を中心に行っていた。女子に対し、卒業後に家庭で料理を手伝い生活することを狙いとしていたと思われる。通常学級では、家庭科に関連する授業は裁縫も含めて週80分実施する一方で、固定式精神薄弱学級では毎日の昼食時に実施した。また通常学級は、7・8学年の卒業間近の生徒のみを対象とするが、固定式精神薄弱学級の調理は全員を対象としていた。
  - 13 通常学級の教育課程においても歴史的な記念日に着目すべきだと記されており、その点では通常学級と固定式精神薄弱学級の歴史は類似する。

## 【引用文献】

- 安彦忠彦 (2002) 教育目的とカリキュラム. 現代カリキュラム辞典, 95-96.
- 安彦忠彦 (2006) 改訂版教育課程編成論—学校は何を学ぶところか—. 放送大学教育振興会.
- A.S. (1916) Profitable busy work for low grade children. *Ungraded*, 1(8), 174-176.
- A.S. (1922) Court upholds act of Miss Farrell. Only she can classify Ungraded Pupils. *Ungraded*, 7, (5), 117.
- 粟野正紀 (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.
- Chace, L.G. (1904) Public school classes for menally defect children. *Proceeding of the National Conference of Charities and correction a thirty-first annual session held in the city of Portland, Maine, June 15-22*. 390-401.
- Chapin, R. (1909) *The standard of living among workmen's families in New York City*. Charities Publication Committee. New York.
- Eash, M. (1991) Curriculum components. In A Lewy (ED.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 71-73). Oxford: Pergamon Press.
- Edson, A. (1910) Instruction of exceptional children in the New York City public school. *Education*, (31), 1-10.
- Farrell, E. (1903) Report on treatment of defective children in Great Britain. *Annual report of the city superintendent school of the Board of Education for 1903*. 243-260. New York City Department of Education.
- Farrell, E. (1907) Appendix V. Report on education of mentally defective children. *New York City Board of Education Ninth Annual Report of Superintendent*. New York City Board of Education. New York.
- Farrell, E. (1908a) The problems of the special classes *National Educational Association*, 1131-1136.
- Farrell, E. (1908b) Special classes in the New York City Schools. *Journal of Pshycho-Athenics*, 1(4), 91-96.
- Farrell, E. (1909) Education of mentally defective children. *New York City Board of Education Ninth Annual Report of Superintendent*. New York City

20世紀初頭ニューヨーク市固定式精神薄弱学級指導主事E.ファ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

- Board of Education. 634-645. New York .
- Farrell, E. (1910) The problems of the special classes. N.E.A, 1131-1136.
- Farrell, E. (1911a) "Ungraded Classes". Report of work for mentally defective children. *New York City Department of Education Thirteenth Annual Report of the City Superintendent of Schools 1910-1911*. 6-31.
- Farrell, E. (1911b) The work of the special classes. Witmer, L. (1911) *The special class for backward children*. The Psychological Clinic Press, 124-137. Philadelphia.
- Farrell, E. (1911c) Round table Discussions with Students. Witmer, L. (1911) *The special class for backward children*. The Psychological Clinic Press, 138-204. Philadelphia.
- Farrell, E. (1911d) The educational organization. Witmer, L. (1911) *The special class for backward children*. The Psychological Clinic Press, 115-123. Philadelphia.
- Farrell, E. (1913) "Ungraded Classes" report on work for mentally atypical children. *New York City Department of Education Fifteenth Annual Report of the City Superintendent of Schools 1912-1913*. New York City Department of Education. 6-25. New York.
- Farrell, E. (1914) A study of the school inquiry report on "Ungraded Classes". *The Psychological Clinic*, (8) 29-47, 57-74, 99-106.
- Farrell, E. (1915a) The Backward Child. *Ungraded*, 1 (1), 4-9.
- Farrell, E. (1915b) A preliminary report on the careers of three hundred fifty children who have left "Ungraded Classes". *Journal of Psycho-Athenics*, 20, 20-26.
- Fitts, A. (1919) Mental defective in industry. *Ungraded*, 4-8, 179-183.
- Goddard, H. (1914) *School training of defective children*. World Book Company. New York
- 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.
- Hirsdansky, S. (1915) The Hunter Island Farm School. *Ungraded*, 1(1), 14-15.
- Holmes, A. (1911) The Children of special classes, Witmer, L. (1911) *The special class for backward children*. The Psychological Clinic Press.
- Horrigan, M. (1918) Department store as a center of interest. *Ungraded*, 3(4), 92-93.
- Irwin, E. and Louis M. (1924) *Fitting the school to the child*. The MacMillan Company. New York.
- Jones, C. (1916) A Study of deviate children — The problem of delinquency and sub-normality. *Ungraded*, 1(8), 159-164.
- Kode, K. (2002) *Elizabeth Farrell and the history of special education*. Council for Exceptional Children. Virginia.
- Leighton, E. (1920) *Making Americans*. F.A. Owen Publishing Company. New York.
- McHaugue, W. (1915) Farm school. *Ungraded*, 1(1), 15-17.
- McMurry and Sprague (1915) For comparison. *Ungraded*, 1(3), 52-53.
- Martens, M. (1936) *A Guide to curriculum adjustment for mentally retarded children*. United States Department of the Interior Office of Education. Washington, D.C. 三木安正・外林大作・杉田裕・山口薫 (1960) 精神薄弱児のカリキュラム. 日本文化科学社.
- 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, 77-99.
- 中村満紀男・田代みのり (1992) エリザベス・E・ファレルの特殊学級における精神薄弱教育と思想 (1900-1932). 障害者問題史研究紀要, 35, 27-40.
- 中村満紀男・米田宏樹 (2004) 精神薄弱者の社会適応可能の判明と仮退所制度の導入—1910年代までの小コロニーの設置とコミュニティ生活の再生過程およびその背景—. 中村満紀男編著 (2004) 優生学と障害者. 明石書店. 149-166.
- New York City Board of Education Annual Report for the Year 1903, 1905, 1908, 1909, 1912.
- New York City Board of Education (1905) *Course of study for elementary schools New York City*. New York.
- The New York Times (1915. 7. 11) Defective children taught farm work.
- Nifnecker, E. (1922) *Pupils' progress through the grades*. New York City Board of Education Bureau of

- Reference, Research and Statistics. New York.
- O'neil, J. (1915) Lesson Plan- Corrective speech. *Ungraded*, 1(4), 70-72.
- Paul, E. (1916) A study of our milk supply.-A center of interest for high grade classes. *Ungraded*, 1(10), 227-231.
- Ravitch, D. (2000a) *The great school wars.—A history of the New York City Public Schools—*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore.
- ラヴィッチ, D. (2008) 学校改革抗争の100年—20世紀アメリカ教育史. 末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳 東信社. Ravitch, D. (2000b) *LEFT BACK: A century of battles over school reform*. Simon & Schuster. New York.
- Rousmaniere, K. (1997) *City teachers—Teaching and school reform in historical perspective*. Teachers Collage, Columbia University. New York.
- Sarason, S. and Doris, J. (1979) *Educational Handicap, public policy, and social history*. The Free Press. New York.
- 佐藤学 (1990) 米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—. 東京大学出版会.
- タルボット, M.E. (1994) エドゥアール・セガンの教育学. 中野善達・清水知子訳, 福村出版. Talbot, M. (1964) *Edourard Seguin: A study of an educational approach to the treatment of mentally defective children*. Teachers Collage Press. New York.
- Teas, E. (1918) A report of study of the children in the ungraded classes in the Brough of the Bronx. *Ungraded*, (3-4), 75-82, (5), 104-107.
- Tyor, P. and Bell, L. (1984) *Caring for the retarded in America*. Greenwood Press. Westport.
- トレント, J. (1997) 「精神薄弱」の誕生と変貌 (下). 清水貞夫・茂木俊彦・中村満紀男監訳. 学苑社.
- Trent, J. (1995) *Inventing the feeble mind-A history of mental retardation in the United States*. University of California Press.
- 米田宏樹 (2003) 1920年代までの米国における「精神薄弱」者施設のセンター的役割の強調.—社会的処遇における施設と公立学校特殊学級の相互補完—. 社会福祉学, 44(1), 46-55.
- Wald, L. (1935) Education and the arts. Extract from windows an Henry Street. *The International Council for Exceptional Children Review*, 1, 82-86.
- Walsh, E. (1915a) Sense training. *Ungraded*, 1(2), 11-14.
- Walsh, E. (1915b) Robinson Crusoe possibilities in the following subjects with Robinson Crusoe as center of interest. *Ungraded*, 1(4), 65-70.
- Witmer, L. (1911) *The class for backward children*. He Psychological Clinic Press.
- 2009.9.2 受稿、2011.1.27 受理 ——

**Development of the curriculum that arranges life activities  
by E. Farrell, inspector of Ungraded Classes Department  
in the early twentieth century New York City.**

**Takako HOMMA\* and Hiroki YONEDA\*\***

The purpose of this paper is to analyze the changes in the educational aims, objectives, contents, and methods of “Ungraded Classes” in New York City public schools in the early twentieth century, and the changes in assignment of children to such classes. These have been analyzed by E. Farrel with a focus on educational practice. Since 1903, children belonging to special classes had been categorized as the feeble-minded group, and Farrell sought to devise a curriculum that was not structured around grades or subjects. Around 1910, about half the group of classes had become moron, learning to coexist in a community had become the educational goal, and the curriculum in the classes took the form of “an integrated curriculum not centered on grades and one focusing on life experiences.”

**Key words:** Ungraded classes for feeble-minded children, E. Farrell, Curriculum, Center of interest, Living in the community

---

\* Special Needs Education School for the Mentally Challenged, University of Tsukuba

\*\* Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba