

# 学校の拡大と「特別な生徒」

藤 本 典 裕

Extension of School and 'Special Pupils'

Norihiro FUJIMOTO

Compulsory schooling, established around the turn of the centuries, has performed two main duties. One is the education aimed at the full development of abilities of children. The other is the sorting of children into many paths which are arranged according to social, economic, political needs.

To fulfill these duties effectively, schools eliminated obstructing elements 'special pupils'. Then gradually they have isolated 'special pupils' into special classes or special programs within them.

This paper examined (1) the notions of womanhood, childhood, correction, (2) the history of the elimination of 'special pupils' and the methods adopted.

Elimination of 'special pupils' has been fostered by middle-biased 'child-saving' movement etc. and, in turn, has served social order, school security and efficiency. This is not exceptional but intrinsic nature of schools.

## 〈目 次〉

はじめに

- I. アメリカにおける子ども観・女性観の変化
  1. 家族制度
  2. 子ども観
  3. 女性観（教育的役割から）
- II. アメリカにおける「矯正」の概念と児童保護運動
  1. イギリスにおける「矯正」
  2. アメリカにおける「矯正」
    - (1) 非行のイメージ
    - (2) 運動の主体
- III. 学校の機能拡大
- IV. 「特別な生徒」の問題（その確定と排除）
  1. drop out と forced out
  2. 特別学級と無学年制
  3. 特別カリキュラム
  4. 就労の容認
  5. 治療的排除（diagnostic exclusion）
  6. 停学（suspension）
  7. 就学の非強制（uncompelling compulsory attendance）

まとめにかえて

《註》

## はじめに

19世紀後半から20世紀初頭にかけて確立した義務教育（学校）制度は、初等・中等教育の機会を拡大し、少なくとも理念上は、すべての子どもを対象にその能力の発達をめざした教育を行ってきた。しかし同時にそれは、そこで育成されたさまざまな能力を社会的に配分する役割をも果たしてきた。公教育制度の歴史をこうしたふたつの機能の変遷、それらの効率化・能率化を求める歴史であったと見ることもできる。

学校教育がその対象を拡大すると、果たすべき機能の効率は低下する。学校は効率の維持・向上を社会的に求められる一方、すべての子どもに教育機会を提供することを法的に求められる。学校が抱え込まざるをえないこのジレンマは、効率を低下させる要因を排除することで解消をはかれることになる。ここに誕生するのが「特別な生徒（special pupils, exceptional pupils）」である。

学校教育とその対象の拡大は、学校制度の規模の拡大、複雑化・官僚制化を導く。こうして「特別な生徒」の排除方法の歴史と教育制度の拡大、官僚制化の歴史とが重なりあう。

本稿では、アメリカにおける子どもの処遇について準

備的な整理を行った後、教育制度の官僚制化の歴史と「特別な生徒」の排除方法の歴史とを整理・検討する。

## 1. アメリカにおける子ども観・女性観の変化

教育制度の官僚制化についてみるまえに、アメリカにおいて子ども及び女性がいかに把握されてきたのかを、教育的機能に注目しながら、概観しておく。

### 1. 家族制度

植民時代の典型的なアメリカの家族は「家父長制的核家族」と呼ばれるものであった<sup>1)</sup>。これは現代においてみられる「孤立した核家族」ではなく、中世以来の伝統的な大家族形態から、19世紀以降に顕著な情愛的核家族への「過渡的」形態であった。この過渡的家族形態の下で、家族成員の関心は、外（社会・国家）と内（家族内の他の成員）という2つの方向に向けられることになる。

まず外については、近代に至って成立した政治国家がその支配の正当性の根拠を父権の観念と家父長制的家族の実態に求めていたことが指摘される。ここにおける国家と家族のアナロジーは、単なるアナロジーにとどまらず、国家は、家父長を頂点とする家族内の従属関係をコミュニティの規模に拡大・投影したものとして存在した。そこにおける社会秩序の安定の基礎は家父長への服従であった。

内については、夫の妻に対する、父親の子どもに対する支配権の強化が指摘される。女性は「弱い器 (weaker vessel)」とされ、従属することが女性の天与の定めとみなされた<sup>2)</sup>。しかしアメリカにおける女性の地位は、開拓が生活の基礎であり、不可欠の要因であった状況から、イギリスにおけるそれよりは優位（有利）なものであった。ただし、子どもに対する父親の権威はやはり絶対的なもので、子どもの結婚や結婚後の生活にまで父親が干渉することは普通であった。こうした傾向は19世紀までにはほぼ解消するが、家父長的権威を基礎とする家族形態はなお維持される。そこには家族のになっていた宗教的・教育的機能が関係している。

植民時代の厳しい生活環境は家族の絆を強め、家族の宗教的・教育的機能をも強めた。家庭内宗教は家族を子どもの社会化と道徳教育の主体であるとするピューリタンの信仰を反映している。しかも、家族は国家の基礎的な構成単位と考えられていたから、家庭における子どもの教育はそのまま公的な性格をもつことになる。初期の学校が聖書を読む能力、宗教の基本原則を身につけることを教育の第1の目的としていたことはその現れである。

こうして、家族を中心として宗教教育・道徳教育を考える傾向が維持され、これとともに父親の権威も維持された。

### 2. 子ども観

上に述べたように、子どもの教育・社会化を基本的には家族の機能とする家父長制的な家族制度は、子どもに一方的な服従を要請する。そこには「原罪」に代表されるピューリタンの子ども観があった。墜落したものとして生まれついた子どもは、自分のおかれた状況を理解し、救いを求めて祈らねばならない。しかも年齢が進むほど救済は困難になるのだから、子どもに対する宗教的な働きかけはできるだけ早い時期に開始されねばならない、とされる。しかし原罪を背負い、救済を求める存在とされる限り、子どもとおとなのあいだに差別はない。つまり、植民時代において子どもはおとなの「縮図 (miniature)」であるとみなされていた<sup>3)</sup>。ただしここでは、子どもがおとなとは区別される独自の存在としては認識されていないことに注目するとともに、宗教的色彩の濃い国家を建設するためには子どもに適切な教育（宗教的観念・情操）を与えることが重要視され、その意味で子ども期が注目されていたことに注意が必要である。子ども期は無視されていたわけではなく、おとなは子どもを教育することによって自らの社会・国家を再認識していたと言えよう<sup>4)</sup>。従って「1830年代にはじまる子ども観の転換とは、新たにおとなと区別された子どもが『発見』されたことを意味するのではなく、子どもに対する見方、というよりも子どもに対する方法的対応が変化したことを意味する」ことになる<sup>5)</sup>。

19世紀前半、子ども観に転換が生じた。それは神学的議論の内部で起こったもので、「子どもを成長の過程においてとらえ、その過程に対応した教育的働きかけ (nurture) を重視する有機的な視点」を求めたものであった<sup>6)</sup>。それによれば、生まれたばかりの子どもは不定形のかたまり (formless lumps) であって、善にも悪にも向かう可能性を秘めている。従って、できるだけ早期から教育することが必要であるとされる。しかも子どもの時期は善に対して最もしなやかに反応する時期であるから、子ども期は一層重視されることとなる。ここでは教育機関としての学校はもとより、家庭の教育機能がさらに重視される。特に道徳的・宗教的な教育については、家庭のなかで、親子の親密な関係を通じて教育されるものとされたから、家父長性格を残しながらも、子どもの教育に関する母親の役割にも注意が向けられることになった。しかしこうした子ども観・教育観は宗教的色彩

を色濃くもつ有機体的国家観につながるものであり、その意味では植民時代のそれを継承するものであったと言えよう。

### 3. 女性観（教育的役割から）

19世紀初頭における子どもの教育に関する家庭の位置づけの拡大は、家庭内での女性（母親）の従属的地位に変化をもたらすことはなかった。当時「家内性（domesticity）」という言葉が強調され、「女らしさ（true womanhood）」を礼賛する家庭観・女性観が一般化した。女性は家庭にあって家事に専念することを求められるが、それは産業構造の変化による職分分離の進行を背景とするものであった。特に都市の中産階級にあってはこの傾向は顕著であった。

「家内性」の強調はしかし、現実を説明する側面とともに、そこに語られているような家族を理念型として措定し、これに沿った家族を形成するためのイデオロギーとして機能する側面を強くもっていた。ハリスはこの概念を以下の4つの概念の複合体としてとらえている<sup>7)</sup>。

- ① 家庭と外部世界を峻別する二元的発想
- ② 女性のみ固有な領域としての家庭
- ③ 女性の道徳的優越性
- ④ 母親としての役割の理想化

特に第4点はこの後、家庭における教育的役割を母親が専ら担うことになったこと、特に初等学校の教師の大多数が女性で占められたことなどに具体的に現れてくる。そしてその背景には、子どもの自然を否定することによって教育するという原罪の子ども観が否定され、子どもの自然な成長の過程に適合した働きかけを行うという教育観・子ども観が普及したことがあった。女性の特性が子どもの社会化・教育に適しており、女性はそのことを通じて国家の命運を左右するとまで言われている<sup>8)</sup>。教師として進出した女性は低賃金で働くことになったが、そこでは教育を女性の天職とする観念が強く作用していた。女性教師の増加は、人口の急増にともなう学校の増設、教師不足への対応を迫られていた教育当局に対する福音でもあった。

学校制度の発展は家庭からその教育機能を奪う側面をもっていた。しかしそれは利害対立の所産ではなく、共通の利害によるものであった。すなわち「近代化の過程で学校と家庭は子どもを共同体の社会生活から隔離し、厳格なしつけのもとで管理の対象として囲い込んだ」<sup>9)</sup>のであった。後にみる学校の機能拡大もこの観点から評価されねばならないであろう。そして、学校の機能の効率的運用が問題とされる時、新たな「管理」方法を案

出ることが求められるとともに、「特別な生徒」が「管理」の対象外に排除されることになっていく。

## Ⅱ. アメリカにおける「矯正」の概念と児童保護運動

アメリカにおける矯正施設は、その原理をイギリスから移入して設立されたものである。アメリカには傑出した刑罰理論家はいなかった<sup>10)</sup>とされるのはそうした意味においてである。そこでまずイギリスにおける「行刑の教育化」とそこにおける原理の転換、その意味を簡単にみておく。

### 1. イギリスにおける「矯正」

「行刑の教育化」とは刑罰に対する意味づけが「応報・威嚇」から「矯正」へと変化したことであると説明される。この変化は「近代の刻印を色濃く帯びている」<sup>11)</sup>。第1は、人間の内面をことさらに重視する思想の刻印、第2は、近代に成立した実験の思想が提供した犯罪者の本性（human nature）は「矯正」可能であるという意識の刻印、である。つまり、内面への侵入と人間の本性の再編成・再構成という2つのものによって支えられて誕生したのが近代の刑罰観であった。そしてこうした刑罰観は「矯正」として具体化される。しかもその場合、矯正可能性（可塑性）の高い子どもについて、すなわち少年行刑について、一般行刑よりもはやく「行刑の教育化」が行われたことは注目に値する。

矯正施設の設立にあたっては、少年を成人の犯罪者から隔離し、少年犯罪者も相互に隔離することが強調された。しかしそれも「社会問題としての犯罪問題への対策・治安維持という枠組みのなかで、大人とは異質の子どもの可塑性に着目し、子どもを大人から分離してその矯正を試みようとするもの」<sup>12)</sup>であった。そして少年分離監獄は「産業革命によって惹き起こされた労働者家族・共同体の崩壊にその因を有つ犯罪問題（社会的道徳的問題）—犯罪（とりわけ年少犯罪）の増大への対策として、ブルジョアジーが社会保護政策・治安維持・産業社会推進の立場から『行刑の教育化』を推し進める時、先ず最初に実現すべき現実的提案であった」<sup>13)</sup>。結局、「人間の造り替え（＝「矯正」）の思想は、治安維持を目的とする国家権力の人間観の枠組みのなかで出現し精緻化されたものであった」<sup>14)</sup>。

### 2. アメリカにおける「矯正」

アメリカの矯正問題はおよそ以上のような背景をもつ

ている。アメリカにおいては、非行が社会的統制の対象に関する基本的な問題を提起したが、それは近代的な非行＝統制システムを生み出した少年保護運動（Child-Saving Movement）を通じてのことであった。ここでは非行のイメージとこの運動の主役について簡単にふれる。

(1) 非行のイメージ

非行に代表される社会的統制の危機状況を可視化し、予防的な方法をもってそれへの対応を試みた児童保護運動は、他の多くの道徳的運動と同じく、伝統的な価値と形象とに基礎をおく「正当化レトリック」をその特徴としていた。児童保護運動家たちはさまざまな分野からイメージを借用して運動の正当性を強調していく。たとえば、医学の専門家から病理学、伝染、治療などのイメージを借り受け、社会進化論者からは人間は治療困難なものである、労働者階級は生来道徳心に欠けているなどといった悲観的見解を譲り受けた。また犯罪の生物学的・環境的起源に関する思想はヨーロッパ犯罪学の「実証主義的」伝統と地方的な生活に特徴的なプロテスタント倫理にともなう反都市的感情との影響を受けていた。非行は、生得的な資質や病理を原因とするとともに、都市化にともなう生活・労働環境の悪化によって伝染するものとされた。しかも成人にいたってのそれは治療困難であるとされたため、子ども期における早期治療が重視されることになった。

(2) 運動の主体

アメリカの1880年代、1890年代は中産階級の知識人や専門職者たちにとって、「人口過密都市の貧困地域をめだたない屋根裏部屋やじめじめした地下室」「アメリカ全土にひろがった数え切れないほどの悲惨な地域」を「発見」する時期であったと言えよう。とりわけ「非行」青年のひきおこす問題の「発見」は、児童保護運動の主体の果たす役割に負うところが非常に大きい。当時、すでに述べた家族観・女性観の変化、「家内性」の強調とあいまって、子どもの福祉を整えるのは婦人の仕事であるという広範な合意が存在したことは、都市部の中産階級の女性を中心とする児童保護運動の性格を示すものでもあった。

児童の保護は、ネイティブの中産階級アメリカ人、特にフェミニストたちにとって、シンボルとしての、またステイタスとしての機能を果たすものであったと考えられる。20世紀に入ると、特に都市部においては、家事の担い手としての役割の縮小、家庭生活の根本的再編により、女性（主婦）の伝統的機能が脅かされた。児童保護運動を支えた大きな力のひとつはこうした家庭生活の構造の変化と、伝統的に家庭及び地域社会の機能とされて

きた青年の社会化とへの関心であったが、それはそうした関心が伝統的に婦人の生活に目的を与えてきたものであったことによって児童保護運動の成長に寄与したとみることができよう。

しかし児童保護運動は伝統的な諸機関（家庭、学校など）に対する信頼を損なうというものではなかった。逆にこの時期には、親の権威、家庭教育、地方の生活の美德などが衰退しているとして、その重要性が強調された。児童保護運動は、社会秩序は子どもの適切な社会化に依存していることを強調して、暗黙のうちに核家族化を進行させ、とりわけ家族の柱としての婦人の役割を強調する「十字軍」としての性格もあわせもっていた。ここに言う核家族は前述した「情愛的核家族」であり、家内性を強調し、家庭における女性の教育的機能を重視する家族観に支えられたものである。

児童保護事業への参加は、職業に就くことで社会的な活動をすることもなく、家庭に「閉じ込められた」女性の社会参加への欲求と、家庭内での地位の喪失感とを充足・補填する機能を果たすものであったと言えよう。つまり、児童保護は衰微しつつあったエリート（中産階級）の社会的地位を保護するための重要なシンボルとしての役割を果たしたが、同時に婦人の新しい仕事の誕生を正当化するという実践的な効果をももつものであった。

### Ⅲ. 学校の機能拡大

19世紀末から20世紀前半のいわゆる革新主義期（Progressive Era）は、教育に関して言えば、効率・統制を強調する人々（ビジネス型革新主義者）と社会福祉、特に児童保護・児童福祉を強調する人々（福祉型革新主義者）とがともに活躍する時代であったと言える<sup>15</sup>。前者については後に述べることとして、ここでは後者をあつかう。

福祉型革新主義者（児童保護運動の主体）は、都市化、移民の増大などによって激増した「放置された子ども」の人間形成を問題とし、学校が旧来の知育を超える広範な機能を果たすことを求めた。具体的には、①学校施設の借用を許し、その開放・多目的利用を実現すること、②遊びその他の活動を導入することで学校の教育活動自体の拡大を実現すること、であった。

まず、学校に行かず、盛り場を徘徊する子どもの日常が批判の対象とされる。青少年たちがたむろするサルーン（saloon）と劇場がともに「中産階級文化に主導された産業社会の規範・秩序に対抗する性格を帯びた都市貧民達独自の文化が形成され、子ども達に伝えられる場である」<sup>16</sup>として批判される。しかし子どもはそうした成

人の盛り場に入り出すと同時に、同年齢集団 (gang) を形成しており、そこでも既成の秩序に反する独自の文化が形成される。当然これも同様に批判の対象となる。結局、福祉型革新主義者がめざしたのは「saloon, 劇場や街頭における子ども達の間形成全般を無秩序・怠惰等として一義的に否定し、子ども達をそこから隔離しようとするのであった。彼らは終始、中産階級として産業社会の規範・秩序を主導する側にいたのであり、そうした彼らにとって、スラムに一つの独自の文化・生き方の存在と再生産を認める余地はなかったのである」<sup>17)</sup>。

このようにスラムの独自の文化を否定し、子どもをそこから隔離するために福祉型革新主義者は具体的にどのようなことをしたのであろうか。次に項目だけを列挙しておく<sup>18)</sup>。

- ① 遊び場 (playground) 運動
- ② 少年クラブ運動
- ③ 夏期学校事業

以上は学校の施設を利用するという間接的なかたちで学校と関係するものであったが、学校の教育活動に直接的に影響を与え、それを拡大させるものもあった。簡単に述べると以下のようなになる<sup>19)</sup>。

- ① 団体競技 --- チームへの帰属意識を抱かせ、競技における役割の分担・遂行や規則の遵守を体験させることを通して、社会的一体感や協調性、分業適性、法規遵守の精神を体得させる
- ② 自治制 --- 緊密な結束で街頭文化を担っていた同輩集団をいくつか集め、そこでの人間関係を、逆に街頭文化を否定しあい中産階級的な生活規範の体得を促し合う関係、即ち組織的自己規制の関係に転じさせようとする試み
- ③ 家庭科 --- 中産階級による産業化へのいちはやい対応の過程で形成されてきた家庭観・女性観を、都市貧民を対象とする社会事業に適用し、聖域としての家庭の閉鎖性、その場を司るべき女性の道徳性を求める

以上のような諸施策を通じて、学校は中産階級性格をもつ社会改革の方向に沿った子どもの人間形成により深く関与することが可能となった。この時期の学校の機能拡大は「子ども達の能動性を生かしながら日常生活における逸脱的経路を断ち、産業社会の規範・秩序に限定づけられた人間形成をはかるといふ、新たな保守的機能を負った点」<sup>20)</sup>にその主要な意味を見いだすべき性格を

もつものであったと言えよう。しかし学校はこの新たに期待されることになった機能を十全に果たしえたわけではなく、その機能を果たすためには、さらに別の機制を付け加えねばならなかった。それが「特別な生徒」の排除であり、これを加えることによってはじめて学校はここに述べられたような機能を十全に果たすことができたと言えよう。次にビジネス型革新主義に代表される学校制度の官僚制化という点に注目して「特別な生徒」の処遇、その排除方法の歴史を検討する。

#### IV. 「特別な生徒」の問題(その確定と排除)

学校が「特別な生徒」を確定し排除する手段は、おおまかに言って以下のようなものであった。①生徒の drop out と forced out, ②特別学級 (special class) への隔離, ③特別カリキュラムへの収容, ④就労の容認, ⑤治療的排除 (diagnostic exclusion), ⑥停学 (suspension), ⑦就学の非強制 (uncompelling compulsory attendance)。以下、これらについて簡単に紹介する。

##### 1. drop out と forced out

19世紀末から20世紀初頭にかけて各州で制定された義務就学法は、就学をより厳しく強制することによって生徒の排除という事態に対処しようとした。しかし学校当局は「生活費をかせぐことをまず第一に求め、あるいは求めざるをえないような者を、秩序ある学級のなかに入れることを歓迎」しなかった<sup>21)</sup>。「他の生徒について行けない生徒や、身体的・精神的な障害によって通常の学習活動を行うことができない生徒は、学校をやめていく (drop out) か、やめさせられ (forced out), そのことによって例外的な (exceptional) 生徒の問題は片付けられてしまう」<sup>22)</sup>傾向が強かった。つまり学校は、手におえない生徒が自由に学校をやめていくことを容認し、あるいは積極的に彼らをやめさせることで自らの秩序と効率性を確保していた。「彼らがいけないほうが学級の運営がうまくいくのだから、教師からみればそれは非常に喜ばしいことであった」<sup>22)</sup>。義務就学法はこうした事態への対処という側面をもっていたが、こうした手段が法の規定に反することは明らかであった。就学督促官 (attendance officer) は法の規定に沿って生徒の排除を禁止していく。そこで学校は法の規定と抵触しない方法を見出すことになる。

##### 2. 特別学級と無学年制

「特別な生徒」を学校から排除することを禁じられた

<表1> 特別学級児童数  
(フィラデルフィア, 1900-1906)

	男子	女子
1900	152	0
1901	146	8
1902	339	9
1903	510	16
1904	725	17
1905	1055	17
1906	991	17

Source: Philadelphia School Report, 1899-1900~1905-6

<表2> 問題行動・学習障害児童数  
(フィラデルフィア, 1910-1919)

	問題行動児童		学習障害児童	
	男子	女子	男子	女子
1910	454	0	410	120
1911	514	2	764	200
1912	600	12	711	259
1913-1916	(性別統計なし)			
1917	594	17	1215	503
1918	556	15	1277	587
1919	514	20	1314	620

Source: Philadelphia School Report, 1909-1910~1918-1919

学校は、自らのうちでそうした生徒を隔離する方法をとる。それが特別学級（あるいは特別学校）であった。特別学級は義務就学法の施行後ただちに誕生している<sup>24)</sup>。初期の特別学級には主に男子生徒が「取り扱いの困難な生徒」として収容されていた。具体的には「出席が常ならざる者、怠業生徒」「通常の学級では扱えない者」「矯正不可能生徒、遅進児」などのカテゴリーが用意された。「困難」の内容は生徒が学級の秩序を脅かすやかたにあわせてたてられるものであった。この段階では生徒の行動に問題がある場合と、学習に問題がある場合という分類はなされていなかったが、この分類がなされるようになると女子生徒数が急増する（表1, 2）。

無学年制（ungraded system）は「児童の集団を学年や年齢よりも精神的・身体的能力によって編成し、しかも児童の能力とペースによって継続的に学習することを保

障した組織になっているもの」<sup>25)</sup>と定義される。デトロイトでは1898年に無学年制学校が開設されているが、その前身は無断欠席者を収容する学校（“truant” school）であった。時を同じくして警察も無断欠席者補導係をスタートさせており、学校はそこで補導された生徒の受け入れ機関として機能した。しかもそこに収容される生徒のほとんどは第5学年未満の生徒であった<sup>26)</sup>。無学年制は、その定義の趣旨とは異なって、学業や行動に問題のある生徒の収容機関として機能することが多かった。

しかし学校の秩序は「特別な生徒」を隔離することによって維持される側面とともに、そうした生徒が減少することによって維持されるという側面をもあわせもっていた。学習障害を根拠とする生徒の分離により、上級の学年に進級する生徒数が減少するが、その結果として学校に在籍する「特別な生徒」の総数は減少することになる。こうして学校は、秩序を維持するとともに、高い成績水準をも維持することができるようになった。

### 3. 特別カリキュラム

「特別な生徒」の隔離は、特別学級以外に、特別なカリキュラムを用意してこれに収容することによっても行われた。この背景には、職業的技術・技能を獲得するために、生徒がより長く学校にとどまるようになっていたことがある。児童労働が禁じられたことも就学期間の延長に寄与している<sup>27)</sup>。こうした傾向を支持する発言も多くみられる。「特に年少の段階で学校をやめる場合、子どもは製造工場で働くための何らかの技能、あるいは必要な特殊技能をすみやかに習得できるようにする手先の器用さを身につけていなければならない」<sup>28)</sup>。ここに示された考え方は生徒の要求を説明的に述べるものであり、学校の秩序維持を意識したものとはなっていない。しかし実際に学校が準備したカリキュラムは明らかに「特別な生徒」、特に進学の能力やその意思のない低学力児童を対象とするものであった。それは知育中心の通常の学級とは別の教育課程を同一の学校内に準備し、「特別な生徒」をここに収容することによって学級・学校の秩序を維持することを目的とするものであった。新しく準備されたカリキュラムは、手工、裁縫、絵画、自然研究（理科）、家庭科などであった。

児童労働禁止法が制定され、生徒がより長期間にわたって学校にとどまるようになると、学校は生徒数の自然減少（多くの「特別な生徒」が進級できないことによる）や合理性の低い隔離方法に頼ってはいられなくなる。そこで生徒隔離の選択肢を増やし、生徒の管理と統制とをより有効に合理化することが求められる。このために

<表3> 特別学級数および児童数  
(ボルティモア, 1921-1923)

	1920-21		1921-22		1922-23	
	学級数	生徒数	学級数	生徒数	学級数	生徒数
野 外 学 級	4	172	4	152	5	177
肢体不自由学級	4	129	4	117	5	149
聾 児 学 級	1	19	1	13	1	15
遅 進 児 学 級	3	46	4	80	22	561
問題行動児学級	14	342	16	383	12	256

Source: Baltimore Board of School Commissioners  
Annual Report, 1922-23

専門職員がおかれたが、彼らは特別カリキュラムによる生徒の隔離を「科学的」基礎にたって正当化することとなる。これは知能検査や性格検査がさかんに用いられるようになっていた当時の状況、すなわち測定を基礎とする新しい心理学の普及を背景とするものであった。そしてそれは同時に、効率を重視する教育行政の「革新」や新しい教育の「科学」をも背景にもっていた。しかし「科学」のもたらす合理性は、生徒の隔離を正当化する反面、従来のような教師・学校の恣意的な生徒排除を否定する。

専門職員と教師のあいだの摩擦は、職業教育の発展によって緩和される。すなわち、生徒の特性を進学するよりも就職することに適したものと「科学的」に判断して、彼らを特別なカリキュラムに隔離・収容することによってであった。また行動に問題のある生徒と学習に問題のある生徒がしばしば重複することから、この両者を「科学的」な測定が容易な学習障害生徒に一括して特別学級に収容するという傾向も指摘される(表3)。

4. 就労の容認

生徒を特別学級に隔離するよりも、彼らに就労資格(work permit)を与えて学校から排除するという手段

<表4> 問題行動・学習障害児童数と就労資格発行数  
(フィラデルフィア, 1916-1919)

	問題行動児童数	学習障害児童数	就労資格発行数
1916	2,124		11,104
1917	611	1718	13,307
1918	571	1864	21,220
1919	534	1934	19,345

Source: Philadelphia School Report, 1915-1916~1918-1919

<表5> 就労資格発行数  
(フィラデルフィア, 1927, 1931-1934)

	1927	1931	1932	1933	1934
就労資格数	23317	10783	6051	3240	110

<表6> 特別カリキュラム児童数  
(ボルティモア, 1926-36)

	行動障害	遅 進	職業教育	就労前教育	精神障害	計
1926	269	1,152				1,421
1927	225	1,264	746			2,235
1928	228	1,316	886	255		2,685
1929	186	1,375	847	314		2,722
1930	156	1,605	975	482		3,218
1931	208		1,152	884	2,024	4,268
1932	168		1,304	891	2,475	4,838
1933			1,566	964	3,801	6,331
1934			1,629	2,370	4,485	8,484
1935			1,606	2,702	5,339	9,647
1936			1,828	2,745	6,383	10,956

Source: Baltimore Board of School Commissioners  
Annual Report, 1925-1926~1935-1936

をとる都市もあった。たとえばデトロイトがそれである。これにより、能力が低く、統制の困難な生徒が就学生徒数から除外されることになり、公式に発表される就学率・進級率は上昇する。その結果、十分な学力を身につけことなく学校を離れていく生徒の存在が不可視のものとなった(表4)。就労資格の発行数は児童労働への要求とともに増大を続けるが、大恐慌をむかえて減少に転じる(表5)。これは若年労働者の需要が減少したことによる。この結果、学校により長期間にわたって在籍する生徒が増え、彼らは職業的技術の向上を求めた。学校は就労前教育カリキュラムの増設を通じてこうした事態に対応した(表6)。特に学校にユーターンしてきた生徒は、学校からみれば、学習にも行動にも問題もち、従来は学校から排除されていた生徒であったため、社会的状況と生徒個人に対する有効性を強調して、彼らの生活全般を統制する「生活矯正教育(life adjustment education)」が重視されることになった。さらに優秀な生徒を特別クラスに分離し、残された生徒については学習成果に対する期待度を下げて、できるだけ早く学校から排除するという方法(passing on)もとられた。

この後、第二次世界大戦による就学率の低下と勤労青年の増加によって、学校が対応すべき「特別な生徒」も減少したため、以上のような生徒排除手段が発動される機会も限定された。しかし、戦後になって人口の都市部への集中が進み、生徒数が急増すると、生徒の排除は改めて注目を浴びることになる。しかし、従来とられていたような公式的手段をとることは困難となっていくため、新たにインフォーマルな手法が考察されることになった。

5. 治療的排除 (diagnostic exclusion)

生徒の通常クラスからの排除は、心理的・教育的な観点からそれが望ましいことを「科学的」に実証して行われた。このために「生徒サービス (Pupil Personnel Services)」と呼ばれる専門職員がおかれることが多かったが、これは「心理・教育クリニック (Psycho-Educational Clinic)」をその前進とするものであった。ここにはガイダンスとカウンセリング、グループ評価、児童・青年教育の各部局がおかれ、学習・行動の両面にわたって生徒を評価する標準化された様式が準備された。生徒評価は児童・青年教育部によって行われ、その勧告がある場合、当該生徒を特別学級に移すことができる。同部局は教師からの要請を受けて評価を実施するものとされていた。この勧告が教師に「特別な生徒」を「科学

<表 7> 隔離勧告数

	1963-64	1964-65	1965-66	1966-67	1967-68
普通学級	399	n.a.	628	692	1,374
特別学級	2,146	n.a.	1,727	1,079	951

Source: Public Schools of the District of Columbia, Department of Pupil Personnel Services, Annual Reports

<表 8> 評価要請数とその理由

	1963-64	1964-65	1965-66	1966-67	1967-68
学習上の問題	3,158	2,679	1,953	1,703	607
行動上の問題	1,386	1,816	1,263	1,106	2,763

Source: Public Schools of the District of Columbia, Department of Pupil Personnel Services, Annual Reports

的」に隔離する手段を与えた。この評価によって隔離される生徒には非常な偏りがみられ、これをめぐる訴訟も(特に1960年代にはいると)数多い。ワシントンD.C. で争われたホブソン対ハンセン裁判(1967年)は原告(隔離された生徒)側の勝訴に終わり、生徒を隔離するために行われていた「基礎コース (Basic Track)」と呼ばれる特別プログラムの禁止決定が出された。このコースは学業不振を理由とする隔離コースであったが、そこに収容される生徒は多くが貧困層あるいは非白人であった。裁判所の決定は児童・青年教育部の勧告内容にも影響を及ぼし、特別学級への隔離勧告は減少している(表7)。裁判所の決定が、人種の偏向を根拠としたものか、学業不振を理由とする生徒の隔離を根拠としたものか明らかではないが、いずれにせよ、この決定によって教師は学業不振生徒を隔離するための正式な手段を奪われることとなった<sup>29)</sup>。

この結果、教師の眼は生徒の行動に移る(表8)。そして「基礎コース」禁止の決定がなされた年には、はやくもこれにかわる特別プログラムとしてMIND (Meeting Individual Needs Daily) が考案された。これは生徒一人ひとりの日々の要求に応えるというものであるが、考慮の対象が生徒の全生活に及び生徒隔離の要件として行動や情緒の問題をクローズアップする結果となった。MINDの生徒数は1967-68年度の347人から1968-69年度の2913人へと急増している<sup>30)</sup>。

6. 停学 (suspension).

<表 9> 公式停学者数

	ワシントンD.C.	ボルティモア	フィラデルフィア
1958-59			773
1959-60			753
1960-61		95	785
1961-62		280	845
1962-63		222	1,093
1963-64	27	435	1,369
1964-65	28	493	1,337
1965-66	21	451	1,460
1966-67	45	575	1,730
1967-68	87	841	1,954

Source: Department of Pupil Personnel Services, District of Columbia Public School ; Division of Special Services, Baltimore Public Schools; Division of Public Services, Detroit Public Schools



生徒の停学も「特別な生徒」を通常の教育活動から排除する手段として機能する。当局の承認をえた公式の停学者数は表9の通りであるが、ここに示された数は実際のものよりもかなり少ないとみてよい。事実ワシントンD. C. では1965-66年度に当局に報告されない停学が752件あったとみられている<sup>31)</sup>。停学期間は通常1～3カ月であるが、27カ月という例も紹介されている<sup>32)</sup>。こうした事態に対し、教育委員会は停学の運用基準を明確化し、その使用を制限しようとするが、これに反対して教師はストライキに入っている。この前年に公式に行われた停学は87件で決して多い数字ではない。にもかかわらず教師がストライキを行ったのは、学校レベルで行われている非公式の（当局に報告できない）停学という手段までが脅かされることを危惧したからであった。逆にここから停学という手段が生徒の排除手段としていかに教師に重視されていたかがわかる。しかし「停学処分を受けた生徒にとって停学は一種のヴァケイションである」「教室内の反抗的行為に与えられる報償である」との発言も見られる。さらに停学となった生徒の多くが警察に補導されるという事実もあり、停学処分は学校内にある種の安定性をもたらす反面、学校外に不安定要因を生み出し、学校自らもそれに対処せねばならなくなるという側面をもあわせもつものであった。それは具体的には警察の学校への介入というかたちをとってあらわれ、武装した警察官が学校のまわりをパトロールするなど、学校と警察との協力が密になっていった。

### 7. 就学の非強制制 (uncompelling compulsory attendance)

<表10> 欠席調査請求の割合

	デトロイト(G1-12)	ワシントンD.C. (G1-9)
1959-60	1 : 28	1 : 41
1960-61	1 : 30	n. a.
1961-62	1 : 27	1 : 47
1962-63	1 : 35	1 : 48
1963-64	1 : 36	1 : 56
1964-65	1 : 35	1 : 51
1965-66	1 : 37	1 : 59
1966-67	1 : 43	1 : 66
1967-68	1 : 45	1 : 85

Source: Office of Attendance, Detroit Public Schools ; Division of School Attendance and Work Permits, District of Columbia Public School Schools

<表11> 就学督促官の数とその職務  
(デトロイト, 1929-30~1957-58)

	平均数	1人当り児童数	1人当り呼出数 (1年)	1人当り呼出数 (1日)
1929-30	70.7	4,367	3,121	16.8
1930-31	65.0	4,876	3,622	19.5
1931-32	54.5	5,910	3,134	18.8
1932-33	49.4	6,622	3,102	18.2
1933-34	48.4	6,562	3,023	17.8
1934-35	49.2	6,569	3,100	18.3
1935-36	52.0	6,186	3,518	19.3
1936-37	54.5	5,927	3,311	17.6
1937-38	57.0	5,658	3,680	19.8
1938-39	57.0	5,593	3,939	20.8
1939-40	57.0	5,593	3,642	19.6
1940-41	57.0	5,487	3,670	19.7
1941-42	54.7	5,636	3,694	19.4
1942-43	46.8	6,483	2,340	12.3
1943-44	52.6	5,693	2,327	12.1
1944-45	58.5	5,083	2,112	11.5
1945-46	58.1	5,042	1,969	10.3
1946-47	58.3	5,044	2,083	11.2
1947-48	57.4	5,143	2,124	11.0
1948-49	54.0	5,581	2,273	11.9
1949-50	53.9	5,689	2,270	11.9
1950-51	54.0	5,758	2,304	12.1
1951-52	54.2	5,868	2,487	13.0
1952-53	54.6	6,266	2,313	12.1
1953-54	55.0	6,282	2,423	12.7
1954-55	55.0	6,497	2,303	12.0
1955-56	57.0	6,319	2,309	12.1
1956-57	58.0	6,286	2,157	12.9
1957-58	58.0	6,361	2,371	13.4

Source: Office of Attendance, Detroit Public Schools

生徒排除の手段としての停学が制限されると、学校は不登校を黙認するかたちをとってその代替策とする。このことは欠席者に関する調査の実施状況に現れる。ワシントンD. C. では1カ月間に理由なく2日（全日）あるいは4日（半日）以上欠席した場合にはこれを当局に報告することとされている。この報告は欠席調査請求の様式 (request-for-investigation-of-absence form) で行われる。表10はこの調査請求がどのくらいの割合で行われているかを示したものであるが、ここから欠席に対する

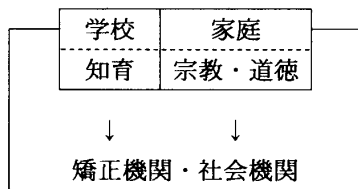
寛容度が増していることがわかる。欠席調査の方法も家庭や地域への訪問というかたちから郵便や電話での調査へと変化している。また就学督促官の数自体も減少しており(表11)、不就学に対する寛容という傾向は学校・教師の心理的側面のみならず、行政・学校の組織的な側面をもあわせもっていることがわかる。

## V. まとめにかえて

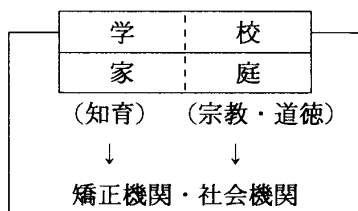
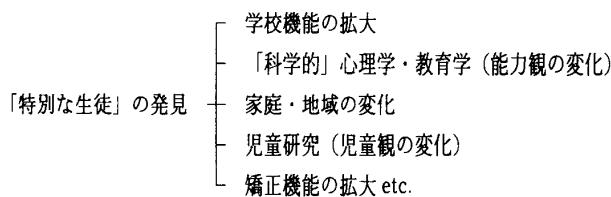
ここまで述べてきたことを簡単にまとめておくことにする。

義務教育(学校)制度が確立し、その対象を拡大するとともに、学校に期待される機能も拡大してきた。それは知識を教授するとともに道徳性や規律遵守の精神を涵養し、広い意味で子どもを社会化することであった。従来、家庭の機能とされてきた子どもの教育・社会化を学校がかたがわりすることは、しかし家庭と学校との利害対立の所産ではなく、分業体制の修正として理解されるものであった。このことを家庭と学校との縦割型機能分担から横割型機能分担への移行とみることができよう(図1)。

学校がその機能と対象を拡大する時期は、同時に、学校外での子どもの矯正が問題視され、さらに進んで予防



〔縦割型機能分担〕



〔横割型機能分担〕

↓: 「特別な生徒」の排除

的手法をもって子どもの保護・育成をはかる運動(児童保護運動)が展開される時期でもあった。この運動は家庭における女性の教育的役割を家庭外に延長するかたちで展開された中産階級の性格を色濃くもつものであった。さらに、遊び場運動、少年クラブ、夏期学校事業なども物理的条件としては学校を利用するが、基本的には児童保護運動と同じく学校外の活動として展開され、「特別な生徒」に対処するという学校の負担を軽減するものであった。これに対し、団体競技、自治制、家庭科の導入など学校の活動に直接的に新しい機能を付け加えるものもあった。これらはいずれも、中産階級の性格をもつ社会改革の方向に沿って子どもの社会化を進めるものであった。

さて、以上のように学校はその機能を拡大するが、そのことは同時に学校が対処すべき生徒の「問題領域」をも拡大する結果を生む。生徒の社会化を効率的に行うことを要請される学校は、非効率化要因である「特別な生徒」を何らかのかたちで排除または隔離することを迫られる。その方法は既に述べたように多様であるが、学校制度的(フォーマル)なものから学校内の(インフォーマル)なものへと様変わりをしてきている。しかしいずれにせよ、学校が「特別な生徒」を排除・隔離することを容易にしてきたのは、排除・隔離に「科学的」な根拠を与える心理学等の発展と、排除された生徒を収容する受け皿としての矯正機関の発展であった。

結局、「特別な生徒」の学校からの排除・隔離は、義務教育制度の普及、学校制度の官僚制化の進行による生徒数の増大によって促進されると同時に、学校外の社会機能の発展に規定されるものであったと言える。そして逆にこの関係を、学校制度が社会的に要請される機能を効率的に果たしうるためには「特別な生徒」を排除または隔離することを不可欠の要因としていたとみるのが許されるならば、ここに学校とそれとをとりまく社会とのあいだに特定の生徒の教育機会を制限するメカニズムが相補的な性格をもって成立し、現在にいたるまで存続していると結論することができよう。さらに「特別な生徒」をいかに定義するかによっては、非常に広範囲の子どもがその教育機会を制限される可能性を否定することはできないと思われる。本稿の検討から、そのことは制度としての学校のもつ「病理」ではなく、むしろ「生理」であるとみなされる<sup>33)</sup>。社会と学校、学校と子どもなどの関係を考える際に、このことは念頭におかれてしかなるべきことがらであると思われる。

なお、アメリカにおいて「特別な生徒」を考える場合、当然 the gifted を対象とすべきであるが、本稿では

果たせなかった。稿を改めて検討したい。

《 註 》

- 1) Stone, L. "The Family, Sex and Marriage in England, 1500-1800" Harper & Row, 1977., Part 3.
- 2) Demos, J. "A Little Commonwealth: Family Life in Plymouth Colony" Oxford U. P., 1970. pp.83-84.
- 3) Earle, A. M. "Child Life in Colonial Days" Folcroft, 1980. (original, 1899) p.62.
- 4) Axtell, J. "The School upon a Hill: Education and Society in Colonial New England" Yale U. P., 1974., p.22.
- 5) 森田尚人「アメリカにおける家族の構造変化と子ども観・女性観の転換」村田泰彦編著『生活課題と教育』光生館, 1984, p.240
- 6) Fleming, S. "Children and Puritanism" Arno, 1969 (original, 1933) pp.194-195.
- 7) Harris, B. J. "Beyond Her Sphere : Women and the Professions in American History" Greenwood Press, 1978., p.33
- 8) Beecher, C. E. "A Treatise on Domestic Economy" Harper, 1949., p.37.
- 9) 森田, 前掲論文, p.253
- 10) Platt, A. M. 'The Rise of the Child-Saving Movement : A Study in Social Policy and Correctional Reform' in Skolnick, J. H. and Currie, E.(eds.) "Crisis in American Institutions" Little, Brown and Company, 1970. p.453.
- 11) 寺崎弘昭「19世紀イギリスにおける少年分離監獄の成立」『教育学研究』第48巻第3号1981年9月, p.215p
- 12) 同上, p.221
- 13) 同上, P.218
- 14) 同上, P.222
- 15) 菅野文彦「アメリカ革新主義期における都市公立学校の機能拡大に関する考察」『日本の教育史学』第29号, 1986年10月, p.150
- 16) 同上, pp.152-153
- 17) 同上, pp.153-154
- 18) 同上
- 19) 同上, p.158
- 20) 同上, p.164
- 21) Ensign, F. C. "Compulsory School Attendance and Child Labor : A Study of the Historical Development of Regulations Compelling Attendance and Limiting the Labor of Children in a Selected Group of States" Iowa City, 1921, p.234.
- 22) Philadelphia School Report, 1909, p.58.
- 23) Swift, D. W. "Ideology and Change in the Public Schools : Latent Functions of Progressive Education", 1971, p.38.
- 24) たとえば, フィラデルフィアでは1897年に義務就学法が制定され, 1898年には特別学校が設置されている。ボルティモアではそれぞれ1902年, 1903年であった。
- 25) 小澤周三「個性に即応した教授=学習環境」安藤延男編『学校社会のストレス』垣内出版, 昭和60年, p.262
- 26) Tropea, J. L.(a) 'Bureaucratic Order and Special Children : Urban Schools, 1890s-1940s' "History of Education Quarterly" Vol.27, No.1., Spring, 1987. p.38.
- 27) たとえばボルティモアでは, 児童労働を禁じる州法の制定(1908年)によって1912-23年度には913人の生徒が学校にもどされ, 生徒数は約1.5倍になったとされている。
- 28) Baltimore School Report, 1908.
- 29) Tropea, J. L.(b) 'Bureaucratic Order and Special Children : Urban Schools, 1950s-1960s' "History of Education Quarterly" Vol.27, No.3., Fall, 1987. p.343.
- 30) Ibid., p.346.
- 31) Pupil Personnel Services, 1965-66.
- 32) Tropea(b), p.348.
- 33) 学校のこうした「生理」については以下の拙稿を参照。「学校における懲戒・体罰を考えるー教育場の引力・斥力と教育交換関係から」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第8号, 1988年6月, pp.35-46