

学習体験の場としての特殊学級

—その歴史的発展と現代的課題—

Quality of Learning Experiences in the Special Classes for the Handicapped.

—A Historical Review and Actual Problems—

広瀬 信雄
Nobuo HIROSE

これまで特殊学級についての問題は、特殊学級内で、つまり担任個人の技術・力量や入級児童・生徒個人の範囲内において解決が求められる傾向があった。また学校経営上、特殊学級がいつも理想的に機能してきたとは言い難い。これらの問題はくり返し指摘されてきた。平成5年度より文部省は「通級による指導」を制度化、実施した。問題状況を広げつつ、特殊学級は新しい段階に直面している。ここでは特殊学級、非特殊学級に関わりなく指導法や授業の問題を統一的に考える立場から、特殊学級を子どもにとっての学習体験の場ととらえた上で、現実的な問題を整理し、その歴史的背景をたどる。次に各時期における特殊学級での学習体験の特徴を示し、現代的ニーズと役割、それが子どもにとってどのような学習体験の場であるか、を述べ、再び校内における特殊学級の意味を問う。

キーワード：特殊学級 障害児教育 教育課程論 学習体験 生活教育

I. 問題の所在

これまでなされてきた特殊学級に関わる多くの論議の特徴は次の二点に象徴される。

(1) 常に特殊教育の立場から問題提起がなされ、一学校内の学習の場として通常の学級と統一的にとらえようとする方向が弱かった。

(2) 戦後に限ってみても、特殊学級をめぐって約40年間、常に同一の問題点がくり返し指摘されている。

さらに最近の動向を挙げるならば、学習内容については、特殊学級児童・生徒の場合、生活上の学習と学校学習が接近し、前者が教育課程や授業内容の中で多く扱われるようになっている点が指摘される。制度的、構造的な側面について最近の流れを述べるならば、比較的軽度の障害を持つ子どもたち（「学習障害」を含む）を念頭においた通級制が制度化され、「特殊学級」の概念のとらえ方に拡大傾向がみられる。通級制の学習形態が、これまでの固定式特殊学級と両立しないわけではないが、特殊学級制度全体からみれば、システムの拡大であり、特殊教育の対象の拡大としてとらえられるであろう。ここで「学習障害児」の概念や教育について述べる余裕はないが、彼らも通常の学級や指導方法の中ではうまく学べないという実状に対して、特殊教育の側から着目がな

されたことに間違いはない。

さて、これまで特殊学級における問題点は、その学級内のこととして、換言すれば担任した教師の技術や力量の範囲内で解決を求められることが多かったし、構造的には特殊教育という一領域内の問題として考えられてきた。先に挙げた(1)、(2)の特徴は、そのような解決方法では解答が得られにくかったことを物語っている。すなわち特殊学級に関わる問題は、通常学級の子どもたちを含めた一般的な指導法や授業論の問題として統一的に考えること、一校内においては、通常の学級と特殊学級を相対的にとらえる態度が必要である。一言で言えば、学習体験の場としての特殊学級の意味と役割を周囲が認めることである。

確かに校内での交流教育は比較的盛んになり成果もあげてきているが、その内実を問えば、冒頭にあげた二つの大きな特徴の問題の解決の切り札とはなりえないというべきであろう。以上の事から本研究では、学校内の特殊学級と非特殊学級とを相対的な関係として把握し、学習体験の場としての特殊学級の意味を問い直すことを出発点とする。

現在、障害を持つ子どもたちは、養護学校（訪問教育を含む）、特殊学級および一般校の通常の学級のいずれかに在籍し学んでいるわけであるが、単独の養護学校における学習体験の検討および通常の学級内での「障害児」教育の内実については機会を別にして述べることにし、

* 特殊教育学教室

ここでは特殊学級を検討の対象にする。その理由は、校内での位置づけのされ方、周囲からの理解のされ方により、きわめて安易で不適切な教員配置や対象論と、カリキュラム論がみられ、そのことが特殊学級をめぐる根本的論議に先立って、しばしば現実的な問題として前面に登場してくるからである。さらにもう一つ、特殊学級での学習体験を問う意義をあげておこう。それは日常生活に関わる知識や技能を、特殊学級では大巾に取り入れて指導しているという点である。すなわち生活上の学習を学校教育の分野に融合させて扱っているという特徴である。学校での学習体験とは何かを問うさい、特殊学級の実践の場合は、生活上の学習と学校学習の一つの接点として象徴的である。

ここで現場に目を転じ、実際に特殊学級の担任教師たちの声を集約しながら、現在の特殊学級を描写してみよう。小論では「精神薄弱児」を対象とする特殊学級に焦点が傾くが、共通の問題点を多く含む点を重視し他の種類の学級も含め「特殊学級」として記述を進める。

Ⅱ. 特殊学級の現実的問題と歴史的背景

(1) 現実的問題

表1は平成4年度の、特殊学級の種類と児童・生徒数を、表2は担当教員数を示したものである¹⁾。これからわかるように、全国の小・中学校に設置されている特殊学級は21,452学級、在籍児童・生徒数は、71,895名である。子ども約3名に教師1名という割合になる。

周知のように特殊学級の種別によって、また所在地や学区によって学級成員の状態、学習形態、交流の時間数等、学級の性格はかなり違っている。このこと自体つまり、非常にさまざまな実態を特殊学級が呈していると言うこと自体が特殊学級の置かれている状況を明確に物語っ

表1 特殊学級数及び特殊学級在籍児童生徒数一国・公・私立計一

(平成4. 5. 1現在)

障害種別	小学校		中学校		合計	
	学級数	児童数	学級数	生徒数	学級数	児童生徒数
精神薄弱	9,391	30,321	5,175	19,716	14,566	50,037
肢体不自由	394	938	158	361	552	1,299
病弱・身体虚弱	415	1,388	125	313	540	1,701
弱視	63	143	22	44	85	187
難聴	368	1,028	124	358	492	1,386
言語障害	1,416	6,029	70	140	1,486	6,169
情緒障害	2,476	7,197	1,255	3,919	3,731	11,116
計	14,523	47,044	6,929	24,851	21,452	71,895

(文部省特殊教育資料より)

表2 特殊学級設置校及び担当教員数

(平成4. 5. 1現在)

区分	学校別	小学校	中学校	計
	特殊学級を設置する学校数		10,209校	5,233校
設置者別内訳	国立	8	8	16
	公立	10,200	5,224	15,424
	私立	1	1	2
全学校数		24,730	11,300	36,030
特殊学級担当教員数		16,135人	7,791人	23,926人
設置者別内訳	国立	33	33	66
	公立	16,087	7,752	23,839
	私立	15	6	21
上記のうち、盲・聾・養護 学校教諭免許状所有者		5,157	2,110	7,267

(文部省特殊教育資料より)

ている。さまざまな理由によって通常の学級、あるいは一斉教授についていくことができない子どもが混在してしまう可能性を背負っているのである。担任教師の言葉を待つまでもなく、生活年齢、精神年齢、障害の状態の個人差が大きく、指導者側に多大な困難があることは想像に難くないであろう。教育指導に関わる統一的なマニュアルは特殊学級の場合、無いに等しい。

次にあげる点は再三再四担任者たちからきかれるものである。

1. 子どもの障害の状態は多様で年々変化し、従来(ないし前年度の)教育課程が通用しない。
2. 本来入級すべき子どもが減少し、通常の学級で見きれなくなった学習障害児や帰国子女、不登校傾向の子など以前は特殊学級の範囲ではなかった子どもたちが増加した。
3. 通常の学級と特殊学級相互の情報交換不足。
4. 特殊学級に対する一般教員の偏見や理解不足。
5. 担任の孤立化
6. 行事等、学校全体に関わる活動は、管理的側面が強調される傾向にあり、通常の学級のペースで行われ、特殊学級の子どもがとり残されやすい。また行事が多く、日常的に安定した教育課程が組みにくい。

この他、親一般・地域の理解の薄さ、校内での関心の薄さ、人事に関

わる問題、について担任教師が提起する問題点や悩みは枚挙にいとまがない。

一方、宮崎（1992）は、特殊学級（精神薄弱）の現状について次のように特徴づけている^{21）}。

- ①精神薄弱特殊学級数と在籍者数の減少
- ②少人数特殊学級の増加
- ③障害程度の重度化・重複化
- ④特殊学級の多様化

- ア、境界線児中心の特殊学級
- イ、いわゆる軽度児中心の特殊学級
- ウ、重・中度児中心の特殊学級
- エ、重複障害児等を含む混合特殊学級
- オ、少人数の特殊学級

このうち、現在一番多く見うけられるのがエのタイプの学級である。

教育課程については「教科」を中心とする指導形態、領域教科を合わせた指導形態、および両者の組合せて、精神薄弱特殊学級についてだけでも一概に語れない。のみならず、情緒障害学級、言語障害学級（これら二つのタイプは複数校を巻きこむ広域学級である）の状況を加えて考えると指導法、学習の条件という点からみて、特殊学級の現状は実に多様である。

また最近の傾向として、学校経営や学級経営と保護者の期待との落差、入級することで生じる差別的な不利益、少人数化が与える親へのマイナスイメージ等が特殊学級に関する議論に付随している。

現実的な問題の解決をさらに難しくしているのは特殊学級担任人事に関する問題である。これは、比較的短期で行われる人事異動、未経験・無関心な教師の担任配置、という点に集約される。特殊学級の所在地（区市町村）や学区の地域的事情により、学級をめぐる条件はさまざま（介添員制度の有無、安易な廃級、担任連絡協議会の有無、学区外登校等）である。この点を無視しても特殊学級の現実的問題は解決されない。

（2）歴史的経過

ここで表3に依りながら、これまでの特殊学級の歴史をたどることにしよう。指導法、学習体験の内容、学習の条件という観点から、ごく大まかに素描することが目的である。

1. 昭和25年頃

この時期、特殊学級はすでに存在していたが、戦後の困難な社会状況の中でさまざまな不幸を負った子どもの学

級となっていた。二部授業やすし詰め学級のような教育的悪環境、衣食住面の生活的悪環境による学業不振対策の意味もあった。資料的にあいまいな部分も多いがこの時期の特殊学級は、外地・疎開地からもどった子、戦災孤児、浮浪児、普通学級で扱いのむずかしい子どものための学級、あるいは促進的な学級であった。当時、文部省も「精神薄弱児のみの特殊学級」と「虚弱児、性格異常の混ざるもの」とに大別している。

一方、教育方法の面では、CIEの指導の下、アメリカ式の教育が拡がり、特殊教育の分野でも、精神薄弱児と進歩的カリキュラム（コア・カリキュラム）を結びつける努力がなされた。その方向の特徴は、次のようである。

- ①戦前の学校教育の枠組からの脱却
- ②仕込み的教育から、実践的な生活能力者の形成への志向
- ③教科書中心から学習プロジェクト、総合学習法への模索

2. 昭和30年頃

雑多な性格をもっていた特殊学級が次第に精神薄弱児のための学級と、結核性疾患や栄養障害による虚弱児のための学級（養護学級）に分化していく。一学級の定員の規模は15名であり、学級平均在学者数は小学校で13.5人、中学校で16.7名であった。学級設置や教育内容の選定が計画的に行われようとするが、教育界全般の風潮を受け経験主義の立場に立った学習が行われる。設備的な不備も手伝い、親・子・教師で身近な所からつくりあげていく性格の特殊学級であり、子どもの生活上で特殊学級での学習体験の占める役割が大きかったと言える。

一方で、この頃すでに「担任のなり手がいない」という現象が指摘されている。

表3 特殊学級数及び特殊学級在籍児童生徒数の推移

- 国・公・私立計 - (各年5月1日現在)

区分	学 級 数			児 童 生 徒 数		
	小 学 校	中 学 校	合 計	小 学 校	中 学 校	合 計
	学級	学級	学級	人	人	人
S 25	602	49	651	17,513	1,655	19,168
30	930	242	1,172	20,497	3,983	24,480
35	2,029	908	2,937	24,406	10,430	34,836
40	5,485	3,044	8,529	51,450	30,221	81,671
45	9,290	6,250	15,540	72,676	52,971	125,647
50	13,313	7,260	20,573	84,204	48,165	132,369
55	14,336	6,725	21,061	76,398	36,802	113,200
60	15,095	6,938	22,033	69,629	34,363	103,992
H 2	14,388	6,895	21,283	49,971	27,171	77,162

(文部省特殊教育資料より作成)

3. 昭和35年頃

急速な計画整備期で増設された特殊学級は、それまでの地域散発的な性格から、全国規模のものへと拡がった。各地で生活主義的な教育が最盛期をむかえ、報告や発表が相次いでなされるようになった。比較的ゆったりとした素朴な学習条件、学校環境の中での教師と子どもとの「対話」を当時の実践記録の中から感じとることができる。

精神薄弱養護学校の最初の学習指導要領が示される目前の時期、いわゆる「教科」か「領域」かの論争があった。その際当時の特殊学級の実践が「領域」論の裏付けとして役割を果たした。昭和37年の文部事務次官通達では、法令上の制約から教科名を用いたが、それは小・中学校の各教科のレベルを下げたものを意味せず、精神薄弱児教育の内容を便宜的に教科の枠によって分類し示したものであった。特殊教育の教育課程としては、日本型の生活カリキュラムの完成期と言える。

しかし、急増した学級の担任に関する問題、また教科目の内容をレベルダウンした、「水増しカリキュラム」への教師の安易な依存がみられ、それは現在にもつながっている。

4. 昭和40年頃

生活か教科かの論争は特殊学級においてもテーマとなった。それは精神薄弱児の特殊学級においての議論であるが、教科指導に慣れきっていた教師たちにとって生活主義的カリキュラムや指導法が馴染みのないものであったことも背景にある。読み、書き、算数についての意味が問われ、生活主義に傾斜したカリキュラムにも反論がなされた。「せめて名前ぐらいは書けるようにしたい」という親の願い、形式的な読み書き教育への反省等、さまざまな言及がなされた。

この頃から、「熱心な」教師たちによって訓練主義的、ドリル学習的な教育が盛んになった。ここでの学習体験の考え方は、「社会に出てからの厳しさに耐えるために、忍耐力を今のうちから着けさせ、鍛えておこう」というものであり、子どもたちの学ぶことへの文化的希求や、生きることの喜びを見出す方向の教育とは、かけ離れた性格になっていった。40年代に入ると、教師の側の問題も現実化してくる。学級数、担任数が増えたが、かつて親と教師とで手探りであるいは手づくりで行っていた教育が、次第に両者の距離が大きくなり始める。学校教育の内容と子どもたちとの生活（学習）との関連をうまくつかめない教師たちが見られるようになった。

5. 昭和45年頃

経済的発展と深刻な人手不足の時期、「精神薄弱の子どもも金の卵」「単純労働に向いている」という誤解を

背景にして、特殊学級卒業生の就職は容易であった。全体に職業教育重視の方向が見られた。

他方で教員確保のための不適切な特殊学級の設置、教育内容についての共通理解のなさ、校内での位置関係、等について疑問も多くあげられるようになってきた。これらは、特殊教育そのものの意義に関する根本的な問題であるが、学校が「教科＝受験」的傾向を強くする一方で、特殊学級の役割を問いかけるものであった。特殊教育についても制度やカリキュラムが整い、教育行政的な枠組が築かれるに従って、学習形態（「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」、「教科別の学習」）の固定化が始まり、またそこでの学習内容の形骸化も始まった。

6. 昭和50年頃

この時期は二つの傾向が顕著である。すなわち、①特殊学級の高IQ化、②一般教育と特殊教育の関係論の高揚である。精神薄弱特殊学級について言えば、いわゆる「中間児」や「学力不振児」が入級するようになっていった。教師の指導の力点が学力不振児にかかってくることになった。この問題の発生は、特殊学級が通常の学級の弱点を補う役割を果たしていることの反映であった。すなわち、通常の学級における知育偏重、教育内容の高度化、落ちこぼし現象の結果、また特殊学級がその位置づけや性格も未定着で条件も未整備のまま急増した結果、「通常の学級について行けない子」が特殊学級の成員として迎えられていたのである。ここでも精神薄弱児のための特殊学級はその性格をあいまいにすることになった。いわゆる「境界線児」や「学業遅進児」の処遇をきっかけに特殊教育と一般教育の関係について、交流・統合について論議がなされた。

7. 昭和55年頃

養護学校義務制が実現されるにもなって従来よりも重い障害を持つ子どもたちを学校教育の対象として考える気運が一般社会においても高まった。そのことは特殊学級についても言える。しばらく前の時期には学級対象児が軽度化した一方、障害の重い子どもたちを対象として迎える特殊学級もできた。「ミニ養護学校化」した特殊学級である。そのことが親たちの特殊学級志向を弱める一因にもなった。入級志望者は潜在的にあるものの、さまざまな子どもたちが混在し、重度化した特殊学級の経営の不安定感、「本当に、うちの子に合っているのだろうか」「ちゃんと教えてもらえるのだろうか」という懸念が先立っていたことも否定できない。発達診断の技術、交流教育、指導法の問題が論議されたが、対象児が多様化、重度化したこの時期の特殊学級での学習体験は、児童・生徒数の減少傾向が始まる中で指導法について教師のとまどいが多く、従来の教育目標や方法では説明で

きなくなった。一般教育の分野では受験体制化が強まり、能率主義や競争原理が教育の場に持ち込まれていた。

8. 昭和60年頃

学級数はピークになるが在籍児童・生徒数は急減する。したがって一学級あたりの児童・生徒数は少人数化した。この頃の特殊学級の論議は、就学指導、入級のすすめ方、特殊学級の意義や魅力の回復であり、キーワードは、対象の多様化への対応——「一人ひとりを生かす」であった。学級の人数は少人数だが、それぞれの障害の状態はさまざまで非常に重度の子もいれば、通常の学級についていけないという理由の子どももいる、教室から飛び出す子もいれば、紙をヒラヒラさせている子もいる。担当教師は熱意よりとまどいに支配され、人事的にも必ずしも好ましい条件とは言いがたい配置がなされる。学級経営や指導法については、入級希望者の減少、障害の多様化（軽度化、重度化、重複化）、教育的ニーズの多様化（通常の学級でついていけない子への対応）、学級の単数化、小規模化、それにとまなる教育課程編成の困難さや通級方式の増加という問題を生じさせた。

9. 平成2年頃

精神薄弱特殊学級在籍数は激減し、情緒障害特殊学級が増加した。特に精神薄弱特殊学級入級に否定的な親が増加した。その理由は統合教育への志向、考え方の多様化、学校や担任教師への不満等、さまざまである。また、校内での特殊学級と通常学級の「交流」や「通級」についてのあり方が論議になった。特殊学級と通常の学級の関連を問い直す動きとしてとらえられる。歴史的に果た

してきた特殊学級の役割から考えれば、現在のそれは大きな転機を迎えようとしている。

しかし特殊学級での子どもの学習体験を支えてきたのは、熱心な、小数の、優れた教師たちであったことは事実であり、それは現在も同様である。

Ⅲ. 特殊学級における学習体験

一見地味で平凡に見える特殊学級の歴史的経過の中で、そこでの教育も各時代によって役割や性質を異にしていた。その変動は、誰が、何を、どう学ぶか、何を目的として教育し評価するかに拠っていた。

終戦直後の不幸な子どもが混在した時期の特殊学級は生活の場そのものであり、手作り式の学級が営まれた。生活主義的な教育が行われた昭和30年代では、学習体験が生活場面での応用力、実践力と直結していた。教科主義的な教育課程が多く取り入れられるようになった昭和40年代、次第に学校教育と生活学習は距離をおいたものとなり訓練主義・ドリル主義への傾斜が確認される。対象児が重度化、多様化する昭和50年代、子や親の教育ニーズはさまざまで、教師は個別対応的な学習法に依拠せざるをえず、従来の指導方法の変更を余儀なくされた。また急激な学級増、担任増による指導法の非継続や、とまどいがみられる。ここでの学習体験は、個別にもっている問題をそれぞれ解決することが課題となった。さらに一方での養護学校の急増は、特殊学級をめぐる状況を一層複雑にした。昭和60年代、個人差がありながらの少人数化と単級化により、特殊学級での子どもの学習体験は、

表4 精神薄弱特殊学級における学校学習の変遷

	学級の特徴	教育課程の特徴
S 25 (1950)	多くの恵まれない子の混在	生活の場そのもの
S 30 (1955)	精神薄弱児学級と虚弱児学級に分化	生活場面での応用力、実践力（経験主義的教育） 中学校における職業教育重視
S 35 (1960)	1学級10人以上、軽度児	領域案によるカリキュラム、生活主義思想の形骸化、作業学習の間直し
S 40 (1965)	学級の全国的急増、境界線児増	ドリル学習、訓練主義的な教育（忍耐力の育成）（特殊学級への教科論の安易な導入）
S 45 (1970)	普通学校、特殊学級、特殊教育諸学校、訪問教育で教育の場が多様化	プリント学習、日常生活指導の断片的訓練、ドリル学習
S 50 (1975)	対象児の重度化	個別対応、従来の教育方法が不成立
S 55 (1980)	対象児の多様化（養護学校の増加）	情緒的安定を指向、交流学習への志向 多様な対象へのアプローチの模索
S 60 (1985)	ニーズの多様化 教育課程編成の困難さ	個別問題の解決、養護・訓練的要素の重視 国・算の補習、交流学習の定着
H 2 (1990)	少人数化、通級制への志向	少人数の個人差の大きい学級内で時間毎の対応

個別対応的な図式を一層強めることになり、教師は校内で孤立化した。そして、ごく最近の傾向を記せば、子どもの経験領域が狭まるのを防ぐため、通常学級との「交流」の機会を確保することに注意が向けられた。精神薄弱児の「交流」、またそれ以外の軽度児の「通級」制が実現することにより、特殊学級の担任は時間別に少人数の子どもを個別指導するようになった。

以上の特殊学級における学校学習の変遷を表4に略述する。

学校教育法および学習指導要領によれば、特殊学級における教育課程は、普通学級のヴァリエーションであるが、実態やその学級、および成員の特徴はさまざまである。さらに教育課程の根拠をどこにおくかは担任に任されている面もある。したがって自由な豊かな発想の下に子どもの学習体験が営まれる場合もあるが、特殊学級教育の歴史の中で蓄積されてきた教育方法が、担任の頻繁な交替により定着しないという側面も持っている。「誰でも特殊学級の担任ができる」ことは、その専門性の低下でもあった。

これまで特殊学級再興が幾度も叫ばれ、理論と実践を改めようとする試みは多くなされてきた。特殊学級の教育が形式的な枠組み論議に傾き、授業を創る創造的な論議よりも優先された結果、安易な教科主義、「国・算学級」的解釈、プリント学習、断片的な日常生活訓練、等の踏襲がみられる。総じて、その場的、まにあわせの教育課程になる傾向があらわれている。むしろ、これは一教師の責任ではなく、校内に設置されている特殊学級の位置とそこでの学習の独自性を認めず、付録的にそれを考えてきた周囲の理解の未熟さに求められるべきである。その背景には、特殊学級をカムフラージュしなるべく通常の学級に近づけようとする姿勢、通常の学級を主、特殊学級を従として位置づける姿勢が見え隠れする。また、養護学校との位置関係から特殊学級の状況には地域差がさらに拡大した。

しかし、このような中でわかってきたことは、特殊学級の現代的なニーズを満たすには、そこでの教育の根本原理を再考すること、そして特殊学級の教育の充実をめざす方向をとること、である。そのさい最も必要なことは、子どもたちに特殊学級での教育のおもしろさと魅力をわかってもらうこと、その方法（授業）を確立することである。何を教えるかというマニュアルではなく、学習することの喜びをわかってもらう授業の方法をである。

親や通常学級の教師に特殊学級の魅力と価値をわかってもらうためにも同じことが言える。楽しんで学び、実力をつけたことを子ども自身が実感する姿以外に、親を納得させるものはない。通常の学級に近づけようとして

授業に形式主義の足かせをはかせる前に、生きた授業を行うことが先である。子どもたちの学習体験の場として特殊学級の意味を問い直すことが必要である。

IV. おわりに

特殊学級における教育は、薄まった知識の断片や、単純化された個々の技能を機械的に訓練することではなく、喜びと自信を与える教育、脈絡とテーマのある授業、感覚器官と創造的な諸能力を発達させる教育である。特に特殊学級固有の方向として挙げられるのは学校での学習体験と子どもたちの実生活とを関連づける点である。それは日常生活上の事柄を授業で扱うことにとどまらず、授業での脈絡が日常生活の脈絡と離れないようにすることである。加えて言えば、言語を暗記させることより子どもたちにしゅきを見つげさせること、自己決定感、自己有能感をもたせ、学校教育に対する信頼感をもたせることである。このような態度で望むとき、知的障害をもっている子どもたちも、考えることを学ぶことができる。まさにこの点こそが特殊学級における学習体験である。

障害を持つすべての子どもたちが「普通」学級で学ぶことがよい、というテーゼにも応えていかなければならない。現状の通常の学級に、特殊学級の子どもたちを機械的にもどすというやり方でこの問題が解決されるとは思えない。なぜなら現今でさえ特殊学級にきて、はじめて笑みをとるもどし、リラックスし、発散することができる子どもたちが事実として存在するからである。これらの「普通学級」から、はじき出されてきた子どもたちは、むしろ今の「普通学級」の問題点を浮きぼりにしている。特殊学級のポジティブな意味はそこでの教育の質にかかっている。特殊学級という実態が解消するときは、通常の学級での子どもたちの学習体験が変革するときである。「普通学級」のネガティブな面を集約する場が特殊学級であってはならない。

特殊学級での学習経験の質が、昔も今も、その担任個人の肩に多くかかっていることは指摘しておかなければならない。

参考文献

- 1) 特殊教育資料 (平成4年度) 文部省 1993
- 2) 宮崎直男 <講座>ひとり学級の指導法 (3回連載) 実践障害児教育 第231-233号 1992 9月号-11月号 学習研究社
- 3) 精神薄弱問題白書 1963-1992 日本精神薄弱者福祉連盟編 日本文化科学社
- 4) 精神薄弱児研究 第141号 1970, 第175号 1973, 第246号 1979 日本文化科学社

- 5) 発達の違いと教育 第346号 1987, 第418号 1992
6) 荒川勇・大川清吉・中野善達著 日本障害児教育史
福村出版 1976
7) 辻村泰男・杉田裕編 精薄教育の諸問題 日本文化
科学社 1969
8) 杉田裕編 精神薄弱教育論 日本文化科学社 1970
9) 広瀬信雄 養護学校における授業研究の課題—教授
学的な視点からの検討—学校教育学研究 5 日本学校
教育学会編 1990, 165-174
10) 広瀬信雄 障害児教育における授業研究の動向と課
題 —教育実践への期待とその研究の可能性— 特殊
教育学研究 第29巻 第3号 日本特殊教育学会
1991, 61-66
11) 広瀬信雄 養護学校教育課程論研究の現代的課題
山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究
紀要 1, 1993, 22-29