

〔シンポジウム〕 特別支援教育における言語聴覚士の役割ー「いま」から「みらい」へー

## 特別支援教育における教師の専門性とは何か

Symposium : The role of speech-language-hearing therapists in special needs education : A perspective for the future

What are the specialties of school teachers in special needs education?

中田 誠<sup>1)</sup>  
Makoto Nakada<sup>1)</sup>

特別支援教育における教師と言語聴覚士との連携を議論する上で前提となる、特別支援教育における教師の専門性について、教育制度との関係で整理を試みた。近年、発達障害を中心として、その教育的対応が注目されている「通常の学級における特別支援教育」に限定して、通常の学級担任と通級指導担当教員に求められる専門性を俯瞰的に捉え、教師の専門性の中核は、子どもが生活している日常の中で、子どもとのかかわり合いを重ねながら、子どもの理解を深めていくことであると述べた。教師と言語聴覚士との連携については、特別支援教育の構造的な仕組みの中で、教師の専門性を高めるために、言語聴覚士の専門的な知見を効果的かつ効率的に活用することが求められると述べた。

キーワード：教師の専門性、日常性、関係性、かかわり合い、子どもの理解

In this paper, the author attempts to outline the specialties of school teachers in the special needs education system, which will serve as the platform for discussing the nature of desirable cooperation between teachers and speech-language-hearing therapists (SLHTs) in special needs education. There has been a great interest in “special needs education in regular classes” for children with developmental disorders. The core of school teachers’ specialties is to understand each child in depth through repeated interactions with the child in the context of daily activities. In order to promote professional development of teachers, the specialized knowledge and skills of SLHTs should be sought effectively and efficiently within the structural framework of special needs education.

Key words : specialties of school teachers, day-to-dayness, relationships, interactions, understanding of a child

### I. はじめに

特別支援教育の充実を目指し、教師と言語聴覚士との連携をどのように構築していくのかを議論するに当たっては、その前提として、特別支援教育において教師に求められる専門性とは何かということを教育制度との関係で整理しておく必要がある。

本稿では、近年、発達障害を中心として、その教育的対応が注目されている通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする子どもの教育(以下「通常の学級における特別支援教育」という。)に限定した上で、日常の学校生活を舞台として、子どもと直接的にかかわり合う教師に求められる専門性について述べることにする。

そして、通常の学級における特別支援教育の構

<sup>1)</sup> 栃木県教育委員会事務局 特別支援教育室  
〔連絡先〕 中田 誠 : 〒320-8501 栃木県宇都宮市塙田1-1-20

造的な対応の仕組みの中で、言語聴覚士の専門性をどのように活用することができるのかを検討し、これからの教師と言語聴覚士との連携の方向性について述べることにする。なお、いわゆる技術論としての専門性の議論については、本稿における筆者の直接的なテーマから外れるため、最小限にとどめておく。

## II. 教育の役割

### 1. 教育の目的

教育の目的は、子どもの持っている力を伸ばしながら、社会において自立的に生きていく基礎を培うことである（教育基本法 2006）。社会において自立的に生きていく基礎とは、確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた「生きる力」とであると捉えることができる（文部科学省 2008）。

子どもの「生きる力」を培う上では、自信を育てることが特に重要である。自信は、人間が積極的かつ柔軟に生きていくための原動力であるからである。

### 2. 通常の学級における特別支援教育

通常の学級における特別支援教育は、学級のすべての子どもに対する一人一人の能力や特性に応じた指導を一層充実させることであると捉えることが重要である（栃木県総合教育センター 2008）。障害のある特別な子どものみを対象とした特別な教育であると捉えると、教育的対応の方向性を見誤ることになる。

学級を基盤とする集団での学習や生活の中で、子どもが本来持っている力を最大限に発揮して自信を育てられるようにするために、教師は子どもの理解を深め、一人一人に応じたきめ細かい指導を行うことが求められる。

## III. 通常の学級担任の専門性

ここでは、通常の学級における特別支援教育の担い手である学級担任に求められる専門性について、

子どもの理解とかかわり合いという視点から述べることにする。

### 1. 普遍性の中に子どもを見る

子どもは、周りの人やものとのかかわり合いの中で、安全・安心を確かめつつ、心と体の全体を調整しながら、生活の世界を広げていく。このような行動の仕組みは、すべての子どもが共有しているものである。教師は、障害の有無やその類型にとらわれることなく、普遍性の中に子どもを見ることが大切である。

山鳥（1998, 2005）は、「われわれは、まず感情という大きな網で世界を捕え、ついで知という形で世界を分析し、最後に意に絞り込んで行動を起こす、という見取図が描ける。これがわれわれの心の鳥瞰図である」と述べ、心は、情→知→意と、階層をなして積み上げられている完全な統合体であると指摘する。

また、中野（2006）は、ローレンツの論を引用し、「バクテリアにある仕組みは、人にもある、つまり、すべての生命体はただ一つの行動の系譜を共有している」と述べている。そして、ある人のある行動を、その人の中に閉じた行動として見るのではなく、すべての人に開かれた行動の系譜の中に見ることから、かかわりは始まると指摘する。

子どもをどのように理解し、かかわり合いの手がかりをどこに見出すかという教育実践の根源的な問いに、日々向き合っている教師にとって、人間の行動の普遍性を示唆するこれらの知見はたいへん貴重であり、かつ有用なものである。

### 2. 日常性の中にすべてがある

子どもは、日常の生活を生きている。学級を基盤とする集団での学習や生活の中には、子どもの成長や発達に必要な基本的な働きはすべて備わっている。したがって、通常の学級における特別支援教育についても、すぐに特別な方法を導入することに向かうのではなく、日常性の意味を認識し、まずは日常の教育活動の充実を図ることが重要である。

教師は、日常の学習や生活の中で、すべての子どもが安心して学習や生活に取り組めるよう、子ども一人一人の気持ちに寄り添いつつ、子ども同士の認め合い助け合う関係を育てるとともに、分かりやすい環境を整えることに努める。その中で、教育的支援の必要性の高い子どもに対しては、その子が安心して学習や生活に取り組めるように、その子の個別的な状況に応じたきめ細かい指導を行っていく。なお、分かりやすい環境を整えることについては詳細を省くが、その要諦は全体像と現在地を明確にすることであり、対応の基本は時間と空間を分けることである。

また、日常の学校生活は、家庭での安定した生活を基盤として成り立つものであることから、教師は子どもの成長を願う保護者の思いを受け止め、保護者との日頃の情報共有に努めながら、子どもの指導に当たることが求められる。

### 3. 関係性の視点で子どもの状況を捉える

子どもは、学級を基盤とする集団での学習や生活を通して、教師や友達とのかかわり合いの中で成長していく。子どもは常に関係性の中に存在するものであり、関係性から切り離された単体としての子どもは存在しない。教師が子どもを理解しようとする際には、関係性（教師自身を含む）を捉えながら、その子どもに焦点を当てるという同時的・総合的な作業が求められる。

ここで、関係性の視点で、子どもの状況を捉えることの意味について、ソーシャルスキル（対人関係技能）を取り上げて考えてみる。当然ながら、ソーシャルスキルは、教育的支援の必要性の高い子どもだけでなく、すべての子どもに必要な技能である。その中には、相手のことを理解し、相手のことを支える多くの技能が含まれる。したがって、学級の構成員が豊かなソーシャルスキルを身に付けていれば、友達にうまくかかわることができない子どもでも、何とか友達と一緒に学校生活を送っていくことができるし、そのような実際の体験を通して本人なりのソーシャルスキルを身に

付けていくことができる。反対に、学級の構成員のソーシャルスキルが未熟な場合には、その分だけ、友達にうまくかかわることができない子どもの困難性が顕在化することになる。

教師は、常に関係性の視点を持って、集団と個人の全体状況を捉えつつ、集団の中の相互作用を生かしながら個人を育てることと、個人の持つ個性や能力を伸ばしながら集団の力を高めることの両面から指導を進めていくことが求められる（文部科学省 2010）。

### 4. かかわり合いを通して子どもを理解する

子どもを理解する手がかりは、子どもとのかかわり合いの中にある（中田 2005）。教師は、子どもと直接的にかかわり合いながら、その子どもは何が好きなのか、何ができるのか、何をしたいのか、どのように感じているのか、それらを押し量りつつ、かかわり合いを重ね、子どもの理解を深めていく。

教育的支援の必要性の高い子どもの理解についても、かかわり合いの中で、その子の個別性を見つめながら理解を深めていくことに軸足を置くことが重要である。いわゆる発達障害の基本特性とか、各種の心理検査が任意に規定する認知特性などの類型化された枠組みも、子どもを理解するための手がかりの一つではある。しかし、それらの枠組みは、類型化の過程で単純化・抽象化された分だけ、日常生活の現実性・具体性が切り落とされているため、そこから具体的なかかわり合いの手だてが見えてくるわけではない。実際には、日常の学習や生活の具体的な状況の中で、子どもとのかかわり合いながら、指導の目標や手だてを焦点化しつつ、かかわり合いを調整していくことになる。

## IV. 通級による指導の担当教員の専門性

前述のように、通常の学級担任は、すべての子どもが安心して学習や生活に取り組めるように指

導を行う中で、教育的支援の必要性の高い子どもに対しては、個別的な状況に応じたきめ細かい指導を行っていく。そのような学級担任による指導に併せて、必要に応じて通級による指導を行うことも考えられる。

ここでは、通級による指導の担当教員（以下「通級指導担当教員」という。）に求められる専門性について、通級指導教室という特別な場の中に、いかに子どもの生きている日常を取り込み、子どもが主体的に自分の課題を解決していけるようにするかという視点から述べることにする。

## 1. 通級による指導

通級による指導とは、小・中学校の通常の学級に在籍している障害の軽い子どもが、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導（自立活動の指導等）を特別の場（通級指導教室）で受ける指導形態のことであり、指導の対象は、言語障害、弱視、難聴、自閉症、情緒障害、LD、ADHD等である（特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告 2010）。なお、自立活動の指導とは、個々の子どもが自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動のことである（文部科学省 2009）。

## 2. 通級指導担当教員の専門性

子どもにとって、学校生活の拠点となる場は通常の学級である。そこでの現在の学習や生活をさらに豊かなものにするために、学級担任が行う指導に併せて行う指導として、通級による指導は位置付けられている。したがって、単体での通級による指導というものは存在しない。

通級指導教室では、特定の時間に特定の部分に焦点化した指導が行われるが、そこで取り扱われる課題は、本来的に日常の学習や生活を生きる子ども自身の必要性に基づく課題である。通級指導担当教員は、通常の学級担任や保護者と協力しながら、子どもの生活の全体状況を捉えるように努

め、日常を生きる子どもの思いや願いを踏まえた指導を展開していくことが求められる。その際には、Skill（知識・技能）を伸ばすことを手段としながら、Will（意志・意欲）を育てることを目指すという戦略的な取組が重要である。

例えば、構音や言語、認知、コミュニケーションなどに関する指導を系統的に進めていくために、いわゆる構音指導プログラムや認知発達指導ステップ、ソーシャルスキル学習ソフトなどの理論や方法を参考にすることがあるが、単純にマニュアルに従って進めるだけでは十分な教育効果を得ることは難しい。学級担任と協力して、子どもが日常の学習や生活の中で好きなことやできることに取り組んでいる場面、つまり持っている力を発揮している場面を抽出し、その中から指導の素材を切り取って、指導内容を組み立てていくことが、通級指導担当教員に求められる専門性である。

このことに関して、筆者が、以前、ことばの教室（制度上、当時は言語障害特殊学級、現在は通級指導教室）を担当していた時期に、聴覚障害がある子どもの構音指導に取り組んだ事例を紹介する。筆者は、学級担任との話し合いにより、社会が好きなその子が2か月後の学習発表会において友達や保護者の前で全国の都道府県名を発表するという機会を意図的に設定してもらった。その子が社会を得意としていることは、学級の友達みんなが認めるところであり、この機会を通してその子にさらなる自信を育てたいと考えたためである。その子は、学習発表会に向け、都道府県名の暗唱とともに、発表を聞く相手を意識して、発話のタイミングや構音の調整などに熱心に取り組み、当日の発表では練習の成果を十分に発揮することができた。発表後に友達や保護者から送られた称賛の拍手とまなざしが、その子の自信を育てる糧となったことは想像に難くない。

このように、通級指導担当教員には、構音や言語、認知、コミュニケーションなどに関する評価や指導を行うために必要な知識と技術が求められるとともに、通常の学級担任と協力して、日常の学習や生活の中から子どもの自信につながる旬の

素材を切り取り、指導内容を組み立て、指導方法を工夫していくことが求められる。

## V. 言語聴覚士の専門性の活用

これまで、通常の学級における特別支援教育を取り上げ、日常の学校生活の中で、子どもと直接的にかかわり合う教師の専門性について述べてきた。

ここでは、栃木県教育委員会が実施している特別支援教育推進事業の取組を紹介し、通常の学級における特別支援教育の構造的な対応の仕組みについて述べることにする。そして、その仕組みの中で、言語聴覚士の専門性をどのように活用することができるのかを検討し、これからの教師と言語聴覚士との連携の方向性について述べることにする。

### 1. 構造的な対応の仕組み

特別支援教育推進事業は、小・中学校の通常の学級における特別な教育的支援を必要とする子どもの指導を一層充実させることを目的として、小・中学校、市町教育委員会、県教育委員会が、役割を分担して子どもへの指導や支援に取り組み、県内全域での構造的な対応の仕組みを構築することを目指すものである。

小・中学校では、コーディネーターを中心とする全校的な指導体制を整え、通常の学級担任が行う指導を基盤として、必要に応じて通級による指導も活用しながら、子どもの個別的な状況に応じたきめ細かい指導に取り組んでいる。通常の学級担任は、子どもとのかかわり合いを通して子どもの理解を深めるとともに、発達の捉え方を参考書で学んだり、障害状況の理解、個別の指導計画に基づく指導などの基礎的な研修に参加したりしながら、子どもの指導に取り組んでいる。また、通級指導担当教員は、通常の学級担任と協力して子どもの理解を深めるとともに、医学や心理学の専門書で学んだり、構音や言語、認知、コミュニケ

ーションなどに関する評価や指導についての専門的な研修に参加したりしながら実践的な指導力の向上に努めている。

市町教育委員会では、巡回相談員を学校に派遣し、学校の取組に対する助言を行っている。巡回相談員は、市町教育委員会の指導主事をはじめ、巡回相談員の養成研修を修了した小・中学校及び特別支援学校の教師、そのほか市町教育委員会が独自に配置する教育相談員などで構成される。

県教育委員会では、教育事務所ごとに支援内容検討会を開催し、市町教育委員会の巡回相談員に対して、対応が困難な事例についての助言を行っている。検討会の助言者は、医師、言語聴覚士、作業療法士、臨床心理士、大学教員（教育学・心理学）などで構成される。

このような小・中学校、市町教育委員会、県教育委員会による構造的な対応の仕組みの中で、最も重要な役割を担っているのが小・中学校における日常の教育活動の取組であることは言うまでもない。

### 2. 専門的な知見の活用

前述のように、通常の学級における特別支援教育については、教育的対応の仕組みが制度として整えられている。すなわち、通常の学級担任が行う指導を基盤として、必要に応じて通級による指導も活用し、子どもの個別的な状況に応じたきめ細かい指導に取り組むというものである。そのような仕組みの中で、言語聴覚士の専門性をどのように活用することができるのだろうか。

まず、いわゆる技術論の面からは、通級指導担当教員の専門領域において、言語聴覚士の専門的な知識や技術を活用することができる。具体的には、教育センターなどで実施されている専門研修の講師に言語聴覚士を起用し、通級指導担当教員の専門性の向上を図ることが考えられる。また、通級指導担当教員が、保護者の了解のもと、病院などにおける言語聴覚療法の評価や訓練の場面に同行し、子どもの指導上の課題を言語聴覚士に相

談することもできるだろう。

次に、子どもの行動をどのように捉えるかというように、子どもを理解する上での根本的な枠組みについては、通常の学級担任をはじめ、すべての教師が言語聴覚士の専門的な見方や考え方に学ぶことができる。前述のように、栃木県では、教育事務所ごとに支援内容検討会を開催し、市町教育委員会の巡回相談員に対して専門家による助言を行っている。その中で、言語聴覚士から、障害を見るのではなく子どもを見ること、子どもの生活の文脈の中で子どもの行動を捉えること、子どもの一瞬の動作の中に表れる子どもの思いを受け止めることなど、豊富な臨床経験に基づく実践的な知見を提供してもらっている。これらの知見に触れることで巡回相談員の資質が高まり、そのことが、巡回相談員が訪問する学校での教育的対応の水準を高めることにつながっていると捉えている。

### 3. 連携の方向性

最後に、教育の主体者である教師の役割を確認し、これからの教師と言語聴覚士との連携の方向性について触れ、まとめとしたい。

通常の学級における特別支援教育、中でも発達障害のある子どもの教育的対応については、その本質からして、日常の学校生活の中で子どもと直接的にかかわり合う教師の、まさに教育の専門性による対応が要である。子どもの育ちに関する言語聴覚士の知見を活用しながらも、あくまで教育の主体者は教師である。

筆者は、前所属の栃木県総合教育センターにおいて、教育相談の嘱託医から、通常の学級における特別支援教育に関して、「このような子どもに学校でどう対応すればいいのか」という質問を医療に対してするのは愚である。医療は答えを持たない。したり顔でアドバイスする医療者を信用してはならない。学校は病院ではない。教育を医療化することは避けるべきであり、役割分担を明確にすべ

きである」という助言を受けたことがある。

連携とは、端的に言えば役割分担のことである。学校では、教育の専門家である教師が可能な限りの教育に取り組みながら、医療や福祉の専門的な知見が必要な場合には、目的を明確にして活用することが大切である。

さて、これからの教師と言語聴覚士との連携の方向性についてである。教師も、小児を対象とする言語聴覚士も、子どもの成長と発達にかかわる専門家である。それぞれの立場で、子どもの教育や療育に取り組みながら、人間の理解という根源的なテーマを見つめ、実践的な知見を蓄積し、それらを共有していくことが重要であると考えている。

本稿の要旨は、第11回日本言語聴覚学会(2010年、さいたま市)のシンポジウムにて発表した。

### 文献

- 1) 教育基本法. 2006
- 2) 文部科学省：生きる力. 2008
- 3) 文部科学省：特別支援学校学習指導要領要領解説 自立活動編 . 2009
- 4) 文部科学省：生徒指導提要. 2010
- 5) 中田 誠：特別支援教育における学校コンサルテーション. 日本教育心理学会第47回総会自主シンポジウム. 2005
- 6) 中野尚彦：秩序系と障害. 日本特殊教育学会第44回大会特別・教育講演資料. 2006
- 7) 栃木県総合教育センター：現職教育資料 通常の学級における特別支援教育. 2008
- 8) 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議審議経過報告. 2010
- 9) 山鳥 重：ヒトはなぜことばを使えるか. 講談社現代新書. 1998
- 10) 山鳥 重：心の仕組み. 人間文化H&S 20号. 神戸学院大学. 2005