

第Ⅳ章

今後の特別支援教育における生活充実指向型支援の展望

松村勘由

我が国の言語障害教育は、戦後、国語科の読みの躓きの治療指導や方言の矯正を行う治療教育として始まり、その後、米国より言語病理学が導入され、言語障害を対象とした教育として分化し、その教育の内容と方法が形成されていく。その後、対象者とその教育の場の拡大とともに、発達支援的な側面が加わりながら、教育内容の様々な変遷を遂げてきた。特に、近年、障害観の転換とともに、障害者施策が進展し、言語障害教育の考え方にも大きな変化があったと考えられる。

これまでの言語障害教育の歴史を辿りながら、今後の特別支援教育の中で、この教育が進むべきその在り方を展望していきたい。

我が国の言語障害教育は、明治期における、伊沢修二の楽石社での実践にその萌芽を見る。学校教育では、大正期、東京市の小学校に吃音学級が開設されている。大正15年に東京市深川区の八名川尋常小学校、芝、神田の2つの学校に吃音学級が開設されたとの記録が見られるが、これらの実践は、太平洋戦争を境に、終結する。

現在の言語障害教育は、戦後の新しい教育の始まりと共に試みられた宮城県仙台市通町小学校での濱崎健治教諭の実践、千葉県市川市真間小学校での大熊喜代松教諭の実践を基として発展してきたものである。

濱崎健治は、「ローマ字を使った東北なまり音の矯正の方法」の研究や「個人差に応じた指導」の研究を契機に言語障害教育への実践に取り組み、昭和28年には校内の言語障害児のための「ことばの教室」を開設した。大熊喜代松は、「個人差に応ずる能力別グループ指導」の研究を契機に、国語科の読みの治療的な指導の実践に取り組み、昭和28年には、通級方式の「国語科治療教室」を開設している。

こうした実践が下地となり、昭和33年には仙台市通町小学校に、昭和34年には千葉市院内小学校にそれぞれ言語障害特殊学級が開設され、ことばに障害のある子どもへの教育実践が公教育として始まることになった。

濱崎は、言語障害は治せるものとして捉え「ことばの教室」が言語障害を治すために作られた教室であるとした。

大熊の実践は、読みの遅れた子どもへの治療指導の研究・実践を基として、その後、読むことの基礎は、聞くこと話すことの指導があるという考えから「話すことの指導」へと進んでいる。話すことの治療指導の対象となった子ども達は、構音障害、吃音、ことばの発達の遅れ、緘黙等で、治療指導計画の立案から治療指導のための組織（医療との連携、学級経営・学校経営等）についても視野に入れた実践を提案している。

大熊、濱崎の実践とも、治療教育として発足し、その後の言語障害教育の発展の礎となり、現在も言語障害教育の底流に、脈々と流れ続けている。

言語治療の場として設置されてきた言語障害特殊学級は、その指導対象、指導内容、指導方法、指導観も様々に各地域での実践が全国に展開し、昭和50年代にはその数が急速に増加していく。その中で、言語発達の遅れに分類される子どもの増加がみられるようになり、こうした変化が、言語障害特殊学級の指導を、これまでの治療教育的な考え方から転換させていく契機となっている。すなわち、障害を治すという考え方ではなく、発達を支援するという指導観への転換が図られていく。

1981年（昭和56年）の国際障害者年を契機に障害に対する理解が進んだことや、WHO（世界保健機構）が1980年に国際障害分類(ICIDH)を発表したこと等を背景に、言語障害をインペアメントやディスアビリティの側面から捉えて、その除去・改善を図るという考え方に加え、ハンディキャップの側面から捉える取り組みも試みられるようになってきた。つまり、言語障害を障害のある個人の固有の障害特性として捉えるのではなく、障害のある個人と周囲他者とのコミュニケーションの問題として、また、更には、コミュニケーション関係の問題として捉え、教育的支援の取り組みがなされるようになってきた。

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（以下、全難言協）が、毎年開催している全国大会の大会テーマにも、その変化を読み取ることができる。

第1回大会（昭和47年：東京）から第11回大会（昭和57年：福島）では、「制度や運営面での課題」がテーマとなっている。当時の課題が制度や運営面で意識されていたことがうかがえるが、第12回大会（昭和58年：愛知）以降は「豊かな心とことば」「豊かな人間性」「新たな視点に立った指導を求めて」と変化し、その中で、第12回大会（昭

和58年：愛知）では、パネルディスカッション「これからの難聴・言語障害児教育は、どうあるべきか、広い視点から考えるー学校経営の立場からー」において、宮脇修（岐阜県各務原市立那加第一小学校長：当時）は、ジョンソンの言語関係図を引用しながら、y軸z軸に目を向けて、言語障害は、子ども自身の問題よりも、子どもを取り巻く社会的存在の問題であり、言語の発達のためにもこの背景に留意すべきであることや、そのための学校経営や学級経営の重要性を述べている。第17回大会（昭和63年：宮城）では、川下一明（仙台市東二番町小学校教諭 宮城難聴・言語障害研究会研究部長：当時）が、大会主題に続くサブテーマ「新たな視点に立った指導を求めて」について、「ことばの問題は、その特質・経過、程度によって、その指導方法はきわめて多様であり、この多様性が認められることが「ことばの教室」の存在意義でもある。しかしながら30年という歴史を積み重ねていくと、障害の種別に応じてあたかも確立されたごとくに、指導法が固定されてくる。つまり、手順を先に決めておき、それをどの子どもにもあてはめていくというやり方である。ー中略ーこういった指導には、二つの大きな問題があるように思われる。一つは、ことばの教室や担任の存在が、子どもの学校生活や学習活動から遊離してしまい、我々の学級が学校に設置されている意義が薄れがちである点である。本来ここでの指導は、児童の問題や特性に応じて多様に組織されるべきであるが、指導が専門化していけばいくほど、子どもの実態に柔軟に対応できなくなっているように思われてならない。」と述べている。宮脇は、これまでの言語障害教育が子どもの固有の障害の改善（x軸）をめざしてきたことに対して、子どもを取り巻く周囲関係にも目を向けていくことの必要性を示したものと理解できる。川下は、言語障害教育の新たな視点を求める背景をこれまでの治療教育的な考え方から、子どもの学校生活全体を通して見ようとする視点を求めるとともに、「ことばの教室」が学校にあることの意義を確かめようとしている。言語障害教育の中に脈々と流れていた治療教育的指導観を見つめ直し新たな視点を求めようとする決意と見ることができる。第21回大会（平成4年：岡山）では、言語障害をコミュニケーションの問題として捉える視点が示されている。

平成7年に策定された障害者プランーノーマライゼーション7カ年戦略ーでは、リハビリテーションの理念とノーマライゼーションの理念を踏まえた施策推進の7つの視点の一つとして、「生活の質（QOL）の向上を目指して」を掲げ、日常動作（ADL）の向上にとどまらず、障害者の文化活動・家庭等も含めた社会生活の向上の必要性」が示されている。こうした思潮を背景として、第30回大会（平成13年：島根）で、「子どもたち

が自分らしく暮らしていくための支援のあり方」が取り上げられて、大会基調提案の中で松原洋司（島根県浜田市立松原小学校教諭：当時）は、これまでの指導が、子どもの障害状況を改善・克服する事であったことに対して、子ども達の暮らしに視点を当てて、「子ども達が自分らしく暮らしていくための支援」を考えなくてはならないとし、暮らし難さを子どもの能力の問題とするのではなく、その子の今ある状態をそのままに受けとめ、子どもに関わる人たちとの関わりの中で繰り広げられる暮らしそのものを豊かなものにするための支援の必要性を提言している。換言すれば、障害の克服や能力の向上を強調する立場から、障害児の主体性や生活を重視する教育のあり方が提言されていると言える。

こうした取り組みの中に、言語障害に関わる障害観の変化と言語障害教育に関わる教育観、指導観の変遷をみることができる。

平成15年3月に公表された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、これからの障害のある子どもの教育の変革の方向性が提言された。

この最終報告では、今後の障害のある子どもの教育について「児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」と提言され、「特別支援教育」については、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通して必要な支援を行うものである。」と説明している。特別支援教育は、これまでの特殊教育が、盲・聾・養護学校、特殊学級等の場で行われてきたことに対して、今後の特別支援教育は、子ども一人一人の教育的ニーズを学校だけに限ることなく、地域や家庭での生活に対して、支援するものとし、また、学齢期だけに留まることなく、乳幼児期から就労後までの生涯を通しての支援を行うものとして捉えている。そして、学校だけでなく、地域の教育、医療、福祉、労働などの様々な機関と連携して行うものとして位置付け、各学校の全職員がチームワークで行うとともに、地域の資源を活用したネットワークによるものであると提案している。

特別支援教育を支える上での具体的な仕組みとして、多様なニーズに適切に対応するための「個別の教育支援計画」の策定、校内や関係機関を連絡調整するキーパーソンである「特別支援教育コーディネーター」の指名、質の高い教育的支援を支えるネットワークである「広域特別支援連携協議会」等の設置の3つをあげている。

「個別の教育支援計画」は、障害のある子どもにかかわる教育、医療、福祉等の関係機関の関係者、保護者等が子どもの障害の状態等にかかわる情報を共有し、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画するものである。障害のある子どもを生涯にわたって支援する視点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うため策定するものである。

「特別支援教育コーディネーター」は、校内や福祉、医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口としてコーディネーター的な役割を担う者を学校の校務に位置付け、校内の関係者や関係機関との連携協力の強化を図るためのものである。

「広域特別支援連携協議会」は、一定規模の地域を、必要な教育的支援が提供される「支援地域」として捉え、盲・聾・養護学校や小・中学校、医療・福祉機関等の専門機関が連携協力し、地域全体で支援するためのネットワークづくりをするため、都道府県において教育委員会や福祉等関係部局を含めた部局横断型の委員会として設置するものである。また、「支援地域」毎に、各支援地域の企画・調整・支援等を行う組織として「特別支援連携協議会」を設置することも考えられている。

特別支援教育は、こうした仕組みを駆使しつつ、（１）一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育を、（２）教育・医療・福祉・労働等の既存の資源を「チームワーク」「ネットワーク」でつなぎ、その力を最大限に活用して行うものあり、「個別の教育支援計画」「特別支援教育コーディネーター」「特別支援連携協議会」は、特別支援教育を支えるツール（道具）として機能するものであると考えられている。

これまで、学校教育での指導は、子ども達への能力を高める視点での働きかけがなされることが多かった。言語障害教育では、言語障害を除去・軽減し、ことばの力を高めることがそのねらいとなることが多かったといえるだろう。つまり、言語障害教育の役割が、直接、障害の改善・克服という課題に対して行われ、その結果として、子どもの学校での学習に機能させていこうという趣旨であったように思われる。

これに対して、特別支援教育の考え方は、子ども達への支援を学校に留まることなく、地域、家庭での生活を含めて、子ども達の生活全体に対して、働きかけていこうとするものであると言える。個別の教育支援計画の考え方が、まさに、この考えに基づいた支援を具現化するための仕組みであると考えられる。子ども達の生活全体に関わる教育的ニーズ

に対応して、その支援を行おうとしているのである。

言語障害教育が、これまでの「子どもの障害状況を改善・克服する事」であったことに対して、子ども達の暮らしに視点を当てて、「子ども達が自分らしく暮らしていくための支援」を指向する方向性は、今後の特別支援教育の考え方にも通じるものがあると考えることができる。そして、「障害の改善・克服への支援」から、「子ども達の暮らしの豊かさへの支援」への転換は、障害者施策がQOLを指向したこととも重なりながら、今後の言語障害教育の一つの指針となっていくだろう。

<文献>

全難言協機関誌「きこえとことば」. 第1号―第22号, 1983-2004.