

# 吃音と向き合う、吃る子どもへの支援

～ことばの教室の実践集～

年刊 吃音臨床研究誌 Stuttering Now

第11号（2005年）

日本吃音臨床研究会

# 吃音と向き合う、吃る子どもへの支援

～ことばの教室の実践集～

年刊 吃音臨床研究誌 Stuttering Now

第11号（2005年）

## 目 次

まえがきに代えて		1
一人ひとりの子どもを生かし、援助者が生きるサポートとは		
筑波大学教授・石隈 利紀		3
14人の実践		
栃木県宇都宮市立雀宮中央小学校	高木 浩明	4 1
千葉県千葉市立あやめ台小学校	渡邊 美穂	5 1
元千葉県千葉市立院内小学校	高瀬 景子・渡邊 美穂	5 7
千葉県市川市立八幡小学校	望戸 千恵美	6 6
東京都日野市立日野第二小学校	楠 雅代	7 1
愛知県春日井市立高森台小学校	尾関 稲子	8 4
兵庫県神戸市立稗田小学校	桑田 省吾	8 9
和歌山県紀の川市立田中小学校	山田 公美子	10 1
和歌山県御坊市立御坊小学校	井元 登喜男	10 7
岡山県高梁市高梁小学校	片岡 一公	11 2
島根県邑南町立瑞穂小学校	宇野 正一	12 6
山口県防府市立佐波小学校	原田 千春	13 4
熊本県熊本市立健軍小学校	富永 明子	13 9
岡山県岡山市立石井小学校	青山 新吾・水町俊郎（愛媛大学）	14 4
謝辞 参考文献		16 3
あとがき		16 5

## まえがきに代えて

### 吃る子どもの指導

～学童期の問題は何か～

日本吃音臨床研究会 伊藤 伸二

#### 学童期は学ぶ存在

心理学者エリクソンは、学童期を「学ぶ存在」であるとして、社会心理的発達課題は、劣等感に勝る勤勉性が実感できたとき達成されるとした。私は、答えが分かっても、「分かりません」としか答えられず、勉強もしない、楽しく遊びもしなかった。勤勉性がないために、吃音の劣等感がさらに大きくなった。通信簿には、「消極的で無口」と常に書かれていた。また、学級での役割も果たさず、ちょっと困難を感じると、少し努力すればできることでもしなくなっていった。吃音は治ると信じていたために、吃る自分が受け入れられなかった。

学童期の子どもへの支援は、吃音の症状の改善よりも、吃音と上手につき合う力を育て、自分を好きな子に育てることだ。学童期に何を学ばばいいのか。

#### 1. 吃音について学ぶ

吃音とつき合うためには、子どもなりに、吃音について、原因や治療の歴史など、現在分かっている情報を学ぶ必要がある。また、職業についても考え、吃りながら自分なりの人生は生きていけることを知る必要がある。

#### 2. 表現について学ぶ

子どもに「何か困ったことある？」と聞いても、「別に」との答えが返る。悩みを他者に話すことで、悩みが明確になり、対処のヒントが得られる。喜怒哀楽の感情を豊かにもち、それを表現できる子どもに育てるために、絵や音楽や作文など、表現する力を普段から育てたい。特に、文章を書くことは、自分をみつめるいい機会になる。

#### 3. 対人関係について学ぶ

吃音に対するからかいやいじめは、現実には起こる可能性がある。その時に、嫌なことはハッキリ嫌と言う。主張するとき、攻撃的でなく、相手を尊重しながら自分の気持ちを相手に伝える。アサーティブ・トレーニングを学ぶ必要がある。

#### 4. 直面する力

吃音を隠したり、吃ることから逃げないことが大切だ。吃音が簡単には治るものではないことを、小学校時代に知っていたら、私は話すことから逃げず、クラスの役割も引き受けたことだろう。子どもがクラスの役割など、回避している場面をできるだけ避けないよう、課題を子どもと共に考え、取り組む必要がある。

#### 5. 自己開示の力～吃音についてオープンに話をする～

自分の吃音の悩みを、親や教師に話をしないとさらに悩みを深めることになる。子どもの頃から吃音について話すことはとても大事だ。子どもが吃音について親や教師に話したくなったときに、話せる関係を作っておくことが大切である。何年生のどんな時期に吃音について話せばいいのか。子ども自身が学校で吃音にかかわる出来事を話したり悩みを相談をしてきたときが、チャンスだが、ことばの教室の場合は、少なくとも6年生の終了時までには、教師の方から話題を持ちかけてでも吃音についてじっくりと話したい。

## 学童期の教育目標

アドラー心理学では、10歳前後に、自分はこう生きていくというライフスタイルを形成するという。幼児期の吃音と学童期の吃音の大きな違いは、吃音についての意識だ。小学校中学年と言われた吃音の意識年齢が低年齢化している。個人差はあるが、友だちに指摘され、笑われるなどの体験をして強く意識するのはやはり学童期だといえる。

私は、小学校2年生の学芸会でセリフのある役を外され、「どもりだからだ。どもりは劣った恥ずかしいことだ」と強く意識し、「どもりを隠し、話すことから逃げる」ライフスタイルを作ってしまった。学童期まできた吃音が完全に治るのは難しく、吃音とつき合うことになるが、ライフスタイルの形成の大切な時期に、親や教師が適切に働きかけることが、学童期の子どもへの支援だといえる。

吃音は対人関係の中での悩みだ。吃音症状だけを取り出して指導するものではなく、現実の対人関係の中で取り組む必要がある。吃音を隠さず、話すことから逃げないで、現実の人間関係の中に出ていけば、その中でその子どもの内在する「変わる力」が働き、自然に変わっていく。日常の生活に出ていくのを励ますのが、食べる子どもへの支援だといえる。どんな条件が揃えば、子どもは日常生活の中に出ていけるのか。自己肯定、他者信頼、他者貢献の3つを体験を通して実感することだ。

### <自己肯定>

私は、「吃音は悪いこと、劣ったこと、恥ずかしいこと」と強い劣等感と、「吃音は治る、治さなければならない」と考え、現実の自分を認められなかった。現実には直面しないので、自分の力がつかめない。「吃音さえ治れば何でもできる」との非現実的な展望をもつ一方で、「何もできない」という無力感から自分を過小評価していた。食べる事実を認めていたら、吃りながらも友だちに話しかけ、人間関係の輪の中に入っただろう。治るものと考えていては、吃っている間は人間関係の中に出ていけない。「私は私のままでいい」の自己肯定がまず必要だ。食べる事実を認めるためには、吃音について知識をもち、フランクに話し合うことが必要だ。

### <他者信頼>

他者信頼の感覚は、私を愛し味方になってくれる母親から得て、同じように食べる人との出会いでさらに広がった。子どもが自分の周りの人たちは自分にとって敵で、からかい、いじめるだけの存在だと考えると、その敵の真っ只中には出て行けない。周りの人々は、私にとって大切な仲間だという他者信頼の感覚は、人間関係の中での問題である吃音には、極めて重要な意味をもつ。他者信頼が、まず母親から家族へ、理解してくれる教師、クラスの仲間へと広がっていったとき、吃っても話していく子どもになっていくことだろう。

### <他者貢献>

私は、小学校時代、役割からほとんど逃げたので、クラスの中で何の役にも立たない存在だった。それが、人間関係を狭め、劣等感を強めた。自分は何の役にも立たない存在だと思うのは辛い。セルフヘルプグループでリーダーになって初めて、他の人の役に立っている実感をもった。食べる子どもが、クラスや他者の役に立っていると考えられて、自己肯定感は本物になる。他者貢献が自己肯定、自己肯定が他者信頼へという循環をしていく。

食べる子どもへの支援とは、この3つの感覚を、家庭、ことばの教室や一般学級、地域の活動やスポーツクラブなどで、体験を通して身につけることだ。

## 一人ひとりの子どもを生かし、援助者が生きるサポートとは

～みんなが資源、みんなで支援～

筑波大学教授・石隈利紀

「いろいろな子どもがいるし、いろいろな人生がある」

「私達が子どもをサポートするのは、その子どもが弱いから、変わっているからではなくて、その子どもの苦戦がほっておけないからだ」

子どもの苦戦がちょっとは減るといいな。歩きにくい子どもが歩いているとき、石があったらちょっとのけるとか。そういう、子どもへの援助について話します。

それから、大人のチームで子どもを援助しようというメッセージをお伝えします。援助する私も、私たちも、ひとりの人間でしかないのです。私が得意なところや、カウンセラーという立場はありますが、それでしかない。

例えば、学校の先生は、国語の漢字が嫌いになりかけた子どものために、その子どもができそうなテスト問題を作ることで、子どもが国語を好きになるように援助できます。カウンセラーの私が「あなたの字は、とってもきれいよ！先生よりもきれいじゃないの！」と誉めても、そのときは喜ぶますが、一瞬だけで終わりです。カウンセラーは口がうまいに決まっていますから。

私はサポートの仕事をしていて、1人でやることは本当に限界があると思っています。私は学生相談室でカウンセリングをしています。卒業論文がなかなか書けなくて、苦戦している学生がカウンセリングを受けていました。学生さんの落ち込みはだんだん軽くなるのだけれど、今一步元気になりません。その学生さんが、あるとき、急に元気になりました。なぜかという、指導教官の先生が「君の論文なかなかいいよ！」と、言われたのです。この一言が元気のきっかけなんです。

私達は他の人がどのような関わり方をしているか見えないことが多いので、「自分が一生懸命やったから、子どもが元気になり、自分の援助が下手だから、子どもが元気にならないのか」と、思ってしまいます。これには気をつけましょう。今日は、みんな子どもをサポートしようという話をさせていただきます。

今日の合い言葉です。「みんなが資源、みんなで支援」

2001年6月30日、日本吃音臨床研究会と朝日新聞厚生文化事業団などとの共催で、筑波大学・石隈利紀教授を講師に、子どもの支援についての講演会をしました。そのときの講演記録です。

## はじめまして

今日は、私たちがチームとしてどう子ども達をサポートしてくかという話をします。今回のテーマは「一人ひとりの子どもを生かし、援助者が生きるサポートとは」です。そして合い言葉は、「みんなが支援、みんなで支援」です。

今、子どもが苦戦しています。学校に行かない子どもが増えています。いろいろな種類の障害があって、理解が十分じゃなくて、苦戦している子どもも結構います。いろいろな「問題」を示す子どもがいて、非行という言葉で残念にもくくられてしまっていて、よく子ども達の声が聞こえていない場合もあります。最近では、大阪の小学校でとてもつらい事件が起きました。そういうことも含めて、子ども達一人ひとりが生きているのを、私達一人ひとりがどうやったらうまく援助できるかを話します。

## 0. 私自身のこと

私自身のことを少し話します。私は瀬戸内海に面した山口県柳井市で生まれました。父親が警察官だったので山口県を転々としました。ちなみに私の好きなテレビ番組は「はぐれ刑事純情派」「こちら葛飾区亀有公園前派出所」（こち亀）」です。「はぐれ刑事」の安浦刑事は、サポート上手です。「こち亀」の両津巡査は、面白いおまわりさんです。

私の父は、とても堅くてまじめで、融通の効かない警察官でした。山口県ですので、中国や韓国の方など外国人の方と、仕事上交際があったようです。私は父やお仲間の警察官を見て、警察官は、はた目には恐そうだけれども、人が大変困った状況のとき出てきて、お手伝いする仕事だなと子どもながらに思っていました。私には厳しい父ちゃんでしたので、私はなかなか頭が上がらなっただけです。

私は小さい頃から喘息がありまして、結構、親を心配させました。赤ん坊のときから、喘息でヒューヒュー言っていましたから、それをあやす親はとてもつらい思いをしたのではないかと思います。そんなことで病院にはよくお世話になりました。喘息は、ある意味ではわかりやすい病気で、病院に行くと私の発作がとまります。誰かに助けてもらうというのは有難いということを、私は簡単に学習しました。

小学校一年から二年に上がる春休みに、右目のけがをしました。私の世代の方はご存知かもしれませんが、五寸釘を地面に刺して陣取りをする、釘立て遊びがあります。私は、昭和25年生まれですが、小学校一年生の終わりの春休みに右目に釘を刺してしまいました。そのあと右目の視力をほとんど失い、小学校で私の席が一番前になりました。私は落ちつきがなくて、うろちょろして、教室の中を散歩しているタイプの小学生でした。目のけがをしたおかげで、1番前で先生のリーチが届くという位置に座ることになったものですから、それ以降、結構先生とコンタクトがあって、ずいぶん助けられて来ました。

喘息とか目のけがとか、そして落ち着きのなさもあり、多くの人にいろいろ助けてもらって大人になったなあという思いが強いです。

私は日本の大学を出て会社に就職しましたが、会社になかなか合わなくて、会社の勤務時間が終わってから家庭教師をしていました。子どもと遊ぶのはとっても好きで、得意だったものですから、楽しく家庭教師をしていました。

会社勤めでずっとやっていくよりは、塾の先生で食べていけたらいいなと思いました。塾と言えば「英語と数学」が基本ですから、「アメリカに行って、1年ぐらい英語の勉強をして、日本に帰って本格的に塾を開こう」と31歳のときに、決心したのです。

アメリカの生活は、英語の勉強だけでなく、いろいろなものが新鮮で面白かったです。日本で学校に行っているときは、勉強はそんなに面白くなかったのですが、一度社会に出て自分で行こうと決めたことと、親の援助も受けたものの、自分で稼いだお金で勉強するということがあり、勉強が大変面白かったです。

私は、20代はほとんど遊びほうけて、フラフラしていたので、31歳でアメリカに行ったときに、勉強したいという向学心、好奇心の薪（まき）がいっぱい残っていたんですね。

だから、勉強してない高校生に会うと、こういう話をするんです。

「今勉強しなくても、勉強したい気持ちを大切にとっておいてほしい、いつか使うときがくるから。もう一生、勉強に縁がないとだけは思わないで欲しい。今しなくても、いつかきつとするよ」

アメリカの大学は、大学生といっても、20歳ぐらいの人から30歳を過ぎたおじさん、おばさんから60代～70代の方までいます。自分からやりたい勉強ってこんなに面白いのかという体験をしました。

それからアメリカの小学校でスクールサイコロジスト（カウンセラーのような仕事）のインターンや大学でスクールサイコロジストを養成する仕事をしたりして、日本に帰りました。そして、今は、子どもを援助する、カウンセリングのお仕事をしています。

私は多くの人に助けられて生きてきました。大げさですが、両親を初め多くの人からもらった援助を、多くの子ども達に返していきたいと思っています。子どものいい所を見つけて、苦戦しているところを少し支えながらつき合えると楽しいかなと思います。

## 1. フーテンの寅さんと釣りバカの浜ちゃんから学ぶサポートの心

私は大の映画好きです。『男はつらいよ』の寅さんと『釣りバカ日誌』の浜ちゃんが、サポーターとしての私の目標です。

### (1) 寅さん：100人に対して100の顔をもつ

フーテンの寅さんが日本で初めて封切られたのが、1970年前後だったと思いま

す。今でもその衝撃は忘れません。顔の四角いお兄さんが、旅をしながら、配偶者やパートナーと別れたばかりのステキなマドンナと出会う。運がいいんですね。だいたい設定がけしからんというか、運が良すぎる。寅さんと話をする中で、マドンナが元気になっていくのです。

映画が封切られたときに、私もふるさとの山口県を離れて、大学に行っていました。2年の浪人生活の末大学に入り、自分に自信が持てなくて、フラフラしていました。親元の山口県には、しっかりした妹がいて、妹は地元の人と結婚しますが、何かあの寅さんと近いところがありました。「いつか妹が誇れるような自分になりたい」と思っていたので、寅さんの映画は何か身につまされる思いで見っていました。

そして、カウンセリングの仕事をするようになって、寅さんは「ただ者ではないな」と思うようになったのです。

映画監督の山田洋次さんがある講演で、渥美清さんのことを、「渥美さんは、100人に対して百の顔を持ち、百の顔で接する。相手の顔に合わせて、自分の顔を作れる」ということをおっしゃっていました。これは寅さんのことでもあると思います。寅さんは、相手に合わせて、相手の世界に入っちゃう人です。

自分の好きになったマドンナがお寺の娘さんだと、寅さんは急に僧侶になって、二日酔いの住職さんの代わりに法事をやりました。寅さんの話は住職さんより受けていました。マドンナが考古学の若い先生だと、自分も急に勉強をはじめます。その気になりやすいのです。

寅さんが、相手の世界に入るのは、カウンセラーに近いのです。私達カウンセラーの仕事のひとつは、自分がサポートする人の気持ちにできるだけ近づき、その人の世界に入れてもらうことです。人の気持ちはそんな簡単にわかりません。わからないのだけれど、その人の気持ちにそって、その人の世界に入れてもらおうとします。それは、自分の価値観を側において、相手の価値観を尊重し、同じめがねでものを見ようとするのです。したがって、寅さんはとってもカウンセラー的なのです。

### ◆寅さんの3つのサポート

寅さんが、主にやっているサポートは、3つあります。

#### 1 番目、よい話し相手になる

寅さんは、人の話をよく聞きます。寅さんはたくさん喋っているようですが、寅さんは暇ですから人の話を結構聞いているんです。私達はとても忙しいですが、何かで困って誰かのところに話に行ったときに、「私はあなたのために時間を作りますよ、あなたと一緒に過ごしますよ」というメッセージは、どんなに人を元気にするのでしょうか。子どもが困って「お母さん」とか、「先生」と言ったときに、少しでもいいから、その子のために時間を使うことは、大事です。

#### 2 番目、なりふりかまわず人の味方になる

仕事のない人には、仕事を探してあげる。自分はお金も地位もないから、お金や地位のある人を使って、仕事を探してあげます。これも、みなさん親御さんとか、サポ



一ターのやっていることに近いです。カウンセリングと言うと、ソファに座ってかっこいいアドバイスをするみたいですが、援助するということはそんなにかっこよくいきません。味方というのは、なりふり構わずというところがあります。私は子どもの味方として、親御さんや学校の先生とチームを組んで、不登校などで苦戦している子どもに何ができるかを、いろいろ模索します。親御さんも先生も、「子どものためにやれることは何でもしよう」というところがあります。この「なり振りかまわず味方になる」というところが、寅さんのすごいところで、私たち子どものサポーターのお手本です。

### 3 番目、自分の体験や考えを相手に話す

寅さんは旅の話や自分のこと、故郷である葛飾柴又のことをよく話します。また、自分の事を棚に上げて、勉強をした方がいいよとか、親を大切にしなさいとか言う。私はこれが大事だと思うのです。勉強した方がいいよとか、大変だけど一生懸命やっているのは良いことだよとか、それはその子どもに対してのメッセージです。今、私達どこかで子ども達に対して自信を失っていて、何を言っているのかわからないというところがありませんか？

今、価値観が多様で、大切にすることが人によって違います。これが正しいという唯一の真実というのはありません。それで何かこう言うと違うのではないかと、ビクビクしてしまって、子どもは自由なんだから、何も言っちゃいけないと思ってしまう。ひょっとしたら、私達はビクビクしすぎているのではないのでしょうか。

「私はこう思う。でもあなたがどうするかはあなたが決める。私はそれを尊重する」

この態度が、大切です。自分が思うことを、もちろん、タイミングも言い方もあると思うのですが、伝えるといいですね。

#### ◆旅人・寅さんに会って自分を取り戻す

寅さんがカウンセラーに似ているのは、非日常的な場面での援助ということですか。寅さんは旅人ですから、寅さんとの出会いは旅の空でということになります。寅さんに相談する人は、寅さんの学級の生徒でもないし部下でもないし生活を一緒にしている人でもありません。人が寅さんと出会うのは利害関係のない非日常的な場面ですから、話しやすい。そこで、話をして自分を取り戻すという作業をしています。

寅さんの映画には、「出世してもしなくても人間はみな同じなのだよ」というようなメッセージがあってステキだなんて思います。盆と正月に寅さん映画があって、故郷に帰って寅さんを観る。出世している仲間もいるけど、そうでない自分もいて、でも故郷は故郷だなあと感じるとうところがいいですね。

私は、30代アメリカに留学しました。というと聞こえがいいですけど、日本で喰えなかったから行っただけなんです。32歳でアメリカでアルバイトしながら大学で勉強しているのを、「すごいですね」と言いながらも、「何だ、こいつ仕事ないのか」という目で見られて、つらいものがありました。でも故郷に帰って、昔から知り

合いのおじいさんやおばあさんに会ったりすると、元気が出たものです。そんな私の体験は、寅さんのメッセージに通じるところかなという気がします。

## (2) 浜ちゃん：100人に対して1つの顔で接する

『釣りバカ日誌』という映画は、最初面白いとは思わなかった。何か非常に元気な釣り好きなサラリーマンがいて、こんな釣りばかりをやって、よく会社クビにならないとか。社長と仲良しだからクビにならないのはずるいなあ、というのが印象でした。

釣りバカの浜ちゃんは、鈴木建設という建設会社の営業三課の平社員です。釣りがとっても好きで、上手です。その人の釣りのお弟子さんが鈴木建設の社長さん（スーさん）で、二人はとっても仲良しなのです。

浜ちゃんの良さがわかったのは、アメリカに足かけ9年住んで、勉強したり仕事したりして帰って来てからです。何がわかったかと言うと、浜ちゃんは自分と違うタイプの人と友達になれるという、すごい能力を持っているところです。私達は、価値観が近い人とか似た境遇の人とかは仲良くなりやすいですね。

例えば、ここに、フランスからお客さんが来て、今から晩御飯一緒に食べましょうとなると緊張しますよね。どうしたらいいかわかりません。でも浜ちゃんは、フランスにはフランスの流儀があるのだろうけど、僕には僕の流儀があると、あんまり気を使わない。だけど、相手を大事にして、仲良くなれるのです。

私はアメリカで暮らして、「これが正しい」という一つのものがあるのではなくて、それぞれの文化に、それぞれの流儀があるから、その流儀がその人にとって大事なものだということ学びました。

まず、アメリカに行ってびっくりしたのは、大学の卒業式のときです。私と同年代の女性のクラスメートから、よくアメリカ映画であるように、抱きついて背中をたたかれたのです。私は「としのり」だから「トシ！」って言われて、ハグ（抱き合う）されました。「何だ？」という感じでした。抱きつかれて、背中をたたかれて、どうもこれは祝福の表現のようだ、別に私のこと愛しているわけではない。これがアメリカ流だと。

私はこのハグには、結構はまりました。それがくせになってきて、日本に帰って来ても、友人にハグしました。イヤだって言われたので、止めました。流儀が違います。

今、中学生と会っていますが、私の中学時代とは流儀が違います。昔は良かったといっても、昔に戻りません。でも、私の流儀だけ、あなたの流儀だけが真実だというのも、これもおかしいです。お互いの流儀を尊重する。そこまでいかななくても、お互いの流儀をわかり合えればいいなということ、『釣りバカ日誌』の浜ちゃんの生き方から学ぶことができます。

寅さんが100人に対して百の顔を持つとしたら、私は、浜ちゃんは100人に対してひとつの顔、いつも同じ顔で接していると思います。私は私でしかない、でもあなたはあなたなのだから、私はあなたのことを理解したいし、お友達になれると嬉しいな。それが浜ちゃんの生き方です。

## ◆ 浜ちゃんの3つのサポート

### 1 番目、人生を楽しむ

浜ちゃんは、人生を楽しむチャンネルをたくさん持っていて、人に楽しいことを教えます。「釣りはこんなに楽しい」とか、「晩御飯を家族と食べるのはこんなに楽しい」とかです。また「会社に行かずに大好きな奥さんと家で過ごしたい」と、浜ちゃんは言います。よくこんなこと平気で言いますよね。すごいなと思います。

特に、子どもが苦戦しているとき、私は今日楽しかったとか言いにくいものです。苦戦している子どもと深刻な部分でつき合うことは、とても大事です。でも人生には楽しいことがあること、私にはこんな楽しいことがあったということを、子どもに伝えるということも大切だと思います。私の場合は、顔に出ますけどね。

「先生、なんか楽しいことあったの」

「いや、昨日友達とカラオケに行って、歌がうまいと言われて、とても嬉しかった。カラオケが大好きだけど2か月位行ってなかったのだ」

「よかったね。先生、どんな歌、歌ったの？」

「いやー、谷村新司の…」

「その歌、知らない」。

中学生との会話です。最近は、モーニング娘も歌えるようになって、子ども達にわかってもらおうと、いや、とり入ろうとしています。子どもとの関係や話すタイミングがありますが、楽しいことは楽しいって、大人が伝えることはとても大切だと思います。浜ちゃんは、人生を楽しみ、その楽しみを周りに伝える達人です。大人になると、なぜかみんなしんどそうにして、真面目そうにしています。大人になると責任は大きくなりますが、酒は飲めるし、パチンコ行けるし、小遣いもある程度自由に使えます。

最近、私の中学生の息子がゲームセンターを好きになりました。子どもでも行けるゲームセンターに親同伴で行ったりするのですが、1日使える額は500円とか1000円とか決まっています。「父ちゃんはもっと使ってずるい」と言うので「大人になって稼ぐようになったら、使えるよ」と言いました。

また大阪にお仕事に行って今日は親友の伊藤伸二さんに会うと言いました。子どもは、「仕事で行って好きな友達に会えるのっていいな」と思うわけです。中学生の子どもって、結構現実的ですから、「仕事で大阪に行って、新幹線代は誰が払うの？」と言います。「それは先方で」。でも、行くと友達に会えるわけです。「超ラッキーじゃん」というわけですよ。人生を楽しむワザを、子どもに話す。これが浜ちゃんから学ぶサポートです。

大人になると、何かいいことがあるというのを、昔は別に大人が言わなくても子どもは感じていたようですが、最近は感じる機会が少ないようです。ですから、私達は毎日苦しいこともあるけれど、楽しいことがたくさんあるよと、浜ちゃんのように、子どもたちに伝えたいですね。

### 2 番目、価値観の違う人と友だちになる

浜ちゃんはいろいろな立場の人と友達になります。私達、誰かのサポーターになろうとがんばる必要はないのです。誰か苦戦している人がいたら、出来る範囲で何かしようというのがいいですね。

浜ちゃんとスーさんは、価値観がかなり違います。浜ちゃんは、人生をマイペースで楽しむことを大切にしています。スーさんは、会社の社長として会社の利潤をあげることを大切にしています。でも浜ちゃんは、スーさんと友達になりました。浜ちゃんは、価値観の違う人と友達になる達人です。

友達とは、横の関係で、お互いにサポートします。相手の気持ちを分かって、相手がやることにつき合います。一緒に遊びます。そして相手とは、うらみっこなしの、ため口の議論ができます。人は、分かってもらい、つき合ってもらい、ため口をきいてもらうことで、ずいぶん元気になります。寅さんのサポートはカウンセラー的ですが、浜ちゃんのサポートは友達の的です。

この「友達」で苦戦している子どもが多いようです。特に同世代とは友達になりにくい子どもが、増えているようです。同世代とは難しいときは、自分より年上の人でもいいじゃないですか。「子どもは同世代の子どもと話す能力を磨く必要がある」と真剣に考えなくても、誰か接する人がちょっとでも増えればハッピーです。子どもであれ、大人であれ、友達ができるといいなと思います。

### 3 番目、自分の生き方をもつ

浜ちゃんは相手の生き方も、自分の生き方も尊重します。浜ちゃんは、別に社長になろうとも思わないし、お金持ちになろうとも思わない。浜ちゃんは、自分の時間を大切にしてお酒を楽しむという、自分の生き方を持っています。

浜ちゃんは偉いなという、映画の場面がありました。釣りが終わったあと、浜ちゃんとスーさんが、浜ちゃんの家でお酒を飲んでいました。そのときは、スーさんはもうそろそろ社長を辞めたいと思っていて、誰かいい後継者がいないかと思っているときでした。鈴木社長は、なかなか適任者がいないし、浜ちゃんだったら人望が厚いし、なってもらえるといいなと、フツと、酔ったかげんで思ってしまったのです。「浜ちゃん、出世して社長になる気はない？」って聞くと、浜ちゃん「ない」って言うのです。お魚だって、いろいろな種類がありますよね。平目も鯛もブリも、だから良いんで、だから僕は社長になりたいとは思わないと、あっさり断りました。

けれども、浜ちゃんのすごいのはここからです。浜ちゃんは断った後、社長が帰った後、奥さんに「僕は社長になりたいと思わないけども、どう思う？ それでいい？」って聞くのです。すると、その奥さん、みち子さんって言いますが「社長になって、あなたの帰りが遅くなるよりは、今みたいな方がいい」って言ってくれます。

何が大事かっていうと、パートナーと価値観が一緒になるってことではないのです。自分が一緒に生きている人に、自分の生き方を説明するということは、自分の生き方で生きている人にとって、大切なことだと思うのです。浜ちゃんがみち子さんに、自分の生き方をきちんと説明しているのはすごいなと思います。浜ちゃんは、人生を共有するみち子さんの生き方を大切にしているから、自分の生き方を説明するのです。

#### ◆日常的な場面で元気を取り戻す

寅さんと違って、浜ちゃんは日常の生活場面で友達をサポートしています。もちろん、寅さんのように非日常の場で援助する人は大切です。同時に子どもを地域でサポートしていくときに、日常の生活の場面でサポートしてくれる人が増えるといいなと思います。

地域でお店をやっている方とか、コンビニの店長さんとか、若者と接する人が、子どもや若者を支えてくれています。そういう人達が子どもにとって大切です。ちょっと元気になって、また明日まで生きていける、というサポートを子どもに提供することが大事だと思います。そして、そういうサポート資源がある環境作りをするのが、私達大人の役割です。

#### ◆みんなが違うから、人生は面白い

浜ちゃんのメッセージは、「みんなが違うから、人生は面白い」ではないでしょうか。みんなが違うというのは、イコール楽しいとは限りません。結構しんどいです。いろいろな価値観の人がいて。でもおもしろいですね。

私は、アメリカに行って、最後、カリフォルニア州で仕事しました。私の大学院の授業で、メキシコ系アメリカ人、アフリカ系アメリカ人、ネイティブアメリカン（アメリカ原住民）の方などがいる。講師の私は日本人です。いろいろな人がいて、面白かったです。例えば何が違うかという、時間の感覚です。

今日は2時からゼミを開始しますというと、2時に来るのは、日本人とアングロサクソン系（白人）のアメリカ人です。ちょっと遅れてメキシコ系の人に来て「何か早すぎたかな？」と、「いえいえ、早すぎない」と私は言います。「もう始めていましたか？どうぞ始めていいよ」（学生）「いやそうではなくて。あなたが遅れて来たのだよ」（私）という話なのです。それで、ネイティブアメリカンの方が授業の終わりにかけて「間に合った」と来る。間に合ったのですよ。私は来てくれて嬉しかった。

生き方が違うというのは、どの文化が正しいということではないと思います。私達の重要な課題は、みんなが同じになるということでは決してありません。それぞれが個性的に生きることです。そしてそれぞれが違う中で何かするのを工夫することです。

授業の話の続きです。私は授業は2時から4時までと決めても、4時頃に来る人がいるということがわかっているから、6時からすぐ次の仕事は入れないで、6時頃までと考えてやるようにしました。そうするとそれぞれが自分のペースでやれて本当に面白かったです。

逆に、2時になったら絶対に来なきゃならないって、大切な人の電話を途中で切って2時に来た私はいったい何なのだろうって。何か私の方が非常にせこく、窮屈な人間に見えてきたりします。本当にたくさん教えてもらいました。いろいろ違う人がいることは結構、気を使って疲れるけどおもしろいと思います。

### ◆チーム援助の方法

子どもを援助するという意味でいくと、私たちはチームです。例えばある不登校の中学生を学校の担任の先生とカウンセラーと保護者と公民館の方と、話し合いながらサポートしていきます。チームの中でお互いが大事にしていることが違うから、結構面倒くさいし大変だけどおもしろい。結果的に子どもが得をする量が、10から11に増えればいい。そういう意味でチームは、大切にしていきたいと思うのです。

寅さんも浜ちゃんも、実はチーム援助の達人です。でも二人の方法は違います。寅さんは、援助資源を、なりふりかまわず、その場しのぎで使っていきます。葛飾柴又に“とらや”というだんごやさんがあって、となりに印刷屋があってタコ社長がいます。それから、とらやには寅さんのおじちゃん、おばちゃんと、妹夫婦がいます。寅さんは、誰かを援助するためにこれらの援助資源をなりふりかまわず活用します。

一方、浜ちゃんは、日頃から釣り仲間とネットワークを作っている。釣りの同好会、ネットワーク型なのです。誰かを援助するとき、そのネットワークを活用します。このネットワークは、浜ちゃんの建設会社の営業にも役立っているようです。

みなさん、寅さんに近い人も、浜ちゃんに近い人もいると思うのですが、あるいは、両方合わせた人もいると思うのですが、子どもにとって得なことで、自分が今やりやすいタイプをうまく使っていけばいいと思います。

## 2. 子どもが苦戦している

### (1) 子どもと環境との折り合い

不登校の子どもが増えています。それから、LD（学習障害）とか、いろいろなタイプの苦戦をしている子どもがたくさんいます。子どもはどんなふうに苦戦しているかって考えるときに、今の子どもは弱くなったとか親が悪いとか、いろいろな説明があります。それぞれ納得します。でも納得するのだけれども、納得しきれないですね。子どもの苦戦についていくつかの整理の仕方があると思いますが、今日は「折り合い」と「危機」という2つのとらえ方で子どもの苦戦の話をします。

（「折り合い」については、田上不二夫先生の『実践スクールカウンセリング』金子書房を参考にしてください）。

例えば、不登校の子どもが学校に来ないことについて、子どもの性格はどうだろうかという議論があります。昔、不登校のカウンセリングに関する研究で、こういう性格の子どもが学校を休みやすいというのがあったのですが、それでは不登校についてよく分かりません。子どもが学校に来なくなるというのはいろいろな要因がありますから、簡単ではないのです。

子どもの不登校で言えることは、子どもと学級・学校との折り合いがうまくいっていないということです。子どもが環境に合わせる力が弱くて、学校に行っていないかもしれない。環境の方が、その子どもに合わせる柔軟性がないから、行っていないのかもしれない。その両方かもしれない。いろいろな場合があると思います。

ただ、その子どもがその学級・学校に行きにくいというのは、その子どもと学級の折り合いがうまくいっていないことです。これが不登校を理解する出発点です。最初から、家族が悪いから不登校になったと決めるのは、よくないです。その子どもと学級や学校との折り合いについて理解しながら、学校や家族が「その子どもと学校や学級との折り合いがうまくいくためには、どうしたらいいか」を考えるのです。

折り合いがついているというのは、3点からチェックします。

第一に、その場所において楽しい。

第二に、誰か知り合いがいるとか、友達がいるとか、人間関係がある程度ある。

第三に、そこで課題に取り組んでいる。何か自分で意味を見いだせることをしている。

たとえば、勉強をしたり、友達を増やしたりして、少しでも一歩でも成長している。つまり、子どもが学校との折り合いがある程度いいというのは、その子がある程度学校生活を楽しんで、人間関係がある程度あって、成長しているということです。

不登校の要因は複雑ですが、不登校になるということだけを説明すれば、けがをすること、歩いていてこけるということだと思えます。こけたら痛いんです。ですからこけたら、暫く休んだ方がいい、キズを治した方がいいです。こけたのは、その子どもがひょっとしたら歩く力が不十分だったからかもしれない、あるいはその子どもが歩いた道が穴ぼこだらけだったからかもしれない、道が堅すぎたからかもわかりません。それはわかりませんが、休むようになったことは、心のけがと言えます。

けがは治した方がいいし、けがしたときは無理しない方がいい。でも、けががだんだん治ってきたら、学校に戻るもよし、学校以外のところでもいい。どうしたら自分が歩いて行けるか、どのように歩いて行きたいのかを、自分のペースの中で考えていくといいですね。

また、歩き始めるというのはとっても不安ですし、恐いです。恐くて当たり前です。そのときに、誰かがそばにいて、いっしょに歩いてくれるといいなと思えます。

不登校ということ言えば、何か折り合いが悪かったりして、うまくいなくてけがをしたということであれば、その子どもの力だけじゃなくて、その子どもと学校のどの辺の折り合いが悪かったかをまず理解すると、その子どもや学級をサポートしていくヒントになります。

## (2) 勉強の仕方や行動の仕方

### ◆勉強の仕方

小学二年生の男の子の例を挙げてみましょう。この子どもが「車」という漢字を書いたときのことです。「車」という漢字は、小学校の一年生の終わりごろ出てくるのでしょうか。この子どもは、まず「車」という字をじっと見ました。そして「日」を横に二つ書いて「田」を書きました。さらに、「車」をじっと見て、「あっ。十が二

つある」と言っ、「田」の上に1つ、下に1つ「十」を加えました。みなさん、「車」が「田んぼ」と「十」2つでできていること、知っていましたか？この子どもは、ものごとを部分と全体で理解することが得意なのです。でも、書き順は全然だめです。

書き順を1つずつ、少しずつ覚えるという、分かりやすそうで、聞こえは美しい。すべての子どもがOKになると思ってしまう。でも、小学校で漢字を教えるときは、「書き順で、1つずつやる」のがやりやすい子どもと、「とにかく形を真似してごらん」と言う方がやりやすい子どもがいることを知っておきたいですね。

先述の男の子はいろいろなことを同時に見て、同時的に処理するやり方が得意です。「その子どもが頑張っているか、しないか」ではなく、「その子どもがやりやすい、得意な勉強の仕方は何だろう？」。これこそが、私たち大人が考えなければならない問いです。

勉強がしんどいから、今ちょっと休んだ方がいいよ、これも大事なことです。でも、これで全部ではないのです。その子どもが少し元気が出てきたら、どういう勉強のやり方がこの子にはいいのかな。この子あんまり漢字好きそうじゃないけど、時々楽しそうにしている、なぜだろう、と考えるのです。

私たちは「今日はやる気があったのだ」と思ってしまうんですけど、やる気だけで考えると、子どもの姿を見逃します。逆に、子どもができたとき、「やればできるじゃない。日頃さぼっているのでは？」と余計恐いことを言いかねません。

子どもが勉強で苦しんでいるときには、その子の勉強の仕方と、こちらの教え方との折り合いが悪いのかもしれない、ということの頭の中に入れておくといいと思います。

#### ◆行動の仕方

その子どもの得意なやり方、スタイルは、勉強に関する学習スタイルだけでなく、行動の仕方とか友達の作り方にもあります。

ある小学五年生の子どもです。勉強も良くできるし読書が好きで、小学四年生までは学級ですごく誉められていました。でも五年生になるとなかなか誉めてもらえない。その子はおとなしくて外で運動するのは得意ではないのです。それから、友達をたくさん作るのも得意ではない。だけど、5年生の学級担任の先生は、「友達が多い方がいいからたくさん作りましょう。休み時間は本なんか読まないで外で遊びましょう」というタイプの先生だったのです。その子どもは大苦戦です。

よく子どもと担任の先生の相性とか言いますが、ありますね。子どもと担任の先生と折り合いがつきにくいときとつきやすいときとあります。そういうところで子どもの折り合い行動のスタイルを見ていけます。その結果、子どもへのサポートが上手になるといいなあと思います。

学校との折り合いがつかない場合は、その子どもがひ弱だとかいうことではなくて、その子どもの得意なやり方と、学校のものごとの進め方がどこか合わないのではないか。工夫すれば、折り合えるところが増えると考えられます。子どもと学校が折り合えるよう工夫をしましょう。そう言いたいのです。



それから、子ども達のサポートにおいて、方向性からいくと、子どもが環境に折り合う力を伸ばすという方向と、環境が様々な子どもと折り合う柔軟性を伸ばすという方向があります。双方向での援助が必要です。

今、学校や地域に問われていることは、いろんな子どもが暮らしやすいように、いかにして柔軟性を高めるかということです。学校は、何でもできる一流の場所になるのではなくて、いろいろな子どもが楽しみながら成長できるような柔軟な場所になるといいなと思います。

それが、子どもと環境との折り合いということです。

### (3) 子どもの危機

もう一つは、子どもの危機ということでお話したいと思います。子どもも大人も、大変な問題で心の状態がゆさぶられるような危険な状況においこまれることがあります。人は自分の力や周りの助けを借りて解決しようとしみます。それでも、その問題から逃げることも、解決することもできないとき、「危機」になるのです。危機状況では、日頃できることができなくなります。

危機は、この文字が示すように、成長のチャンスでもあります。まず危機状況でのサポートについてお話しして、それから子どもが会える危機的な状況をいくつかご紹介したいと思います。

#### ◆危機状況でのサポート

2001年、大阪教育大学附属池田小学校で事件が起こりました。この事件が起こったとき、まず私が思ったのは、この事件に出会った子どもたち、親御さんと、先生の心の状況です。このような事件に遭遇した人々は、悲しみや辛さが消えないで、なかなか思うようにいかないのではないかと思います。つまり、多くの人が危機的な状況にあるのです。

こういう危機的な状況に必要なことは、心のバランスを取り戻すことです。一般論ですが、次のことが大切です。

①今、何が起っているかを理解する。

②今、自分の中でおきている悲しみとか怒りを、安心な場所で表現する。

低学年の子どもの場合には、どういう感情かわからないが何か苦しい場合に、「友達がけがをしたから悲しいんだね。恐いんだね」と言うように、こちらが感情に名前をつけてあげることも効果的です。何か辛いことが起こった直後に、こういうことが起こったのだよと説明して、気持ちを表現するのをサポートすることです。心のバランスを取り戻すサポートです。

ここで「カウンセリング」と「危機状況でのサポート」の違いについて話します。

カウンセリングというと、子どもや大人が問題状況の中で、自分の役割の固い鎧や狭い考えで身動きできないとき、その固い状況が少し揺れながら成長していくのを援助するということですね。中学校を出た後、「どうしようか」いろいろ迷います。心が揺れます。いいことですね。子どもは、自分の将来について揺れながら成長する

のです。

でも、事件に出くわしたり、大切な人と別れたりという危機状況にいるときには、すでに心が大きく揺れています。ですから、大きな揺れを小さくするのがサポートの方向になります。揺れをとりあえず、小さくして元のバランスを取り戻すのを援助するということが大事なのです。

すごく不安定な状況になった場合には、とりあえず、誰か、親御さんとか、先生とか、親しい人が側にいてあげて、揺れが小さくなるようにサポートするというのが、大事なのです。

1つ覚えておきたいのは、悲しい、怒っているなどの感情表現の仕方は、一人ひとり違うということです。今、悲しいというのが言えなくて後で表現する子どももいます。

こういう事件があって思うのは、子どもたちや先生方や親御さんが、心のバランスを取り戻して、元の学校生活に戻るのを邪魔してはいけないということです。残念ながら日本の学校では、こういう危機が起こった後の対処に慣れていません。なぜ危機が起きたのだとか、そっちの議論が、事件の直後から盛んになります。その議論はちょっと待ってほしいのです。その前に、やることあるのです。子どもや先生やご家族の大きな心の揺れを少しでも小さくする方が、まず大事なのです。

子どもたちの心の安定感がどうやったら早く戻るのかが大切だと思います。

なぜこういうことを強調するかと言いますと、日本では、マスコミの多くの方は、心のバランスを取り戻すということの意義についてよくご存じないのではないかと思います。同時に、私たちカウンセリングや学校教育関係者が、十分お伝えできていないなと思っています。危機状況にいる子どもにマイクを向けるのは、論外ですね。

それでは、子どもが会う危機について説明します。

#### ◆心的外傷（トラウマ）になるできごと

予期しにくい、また対処できにくい、そして気持ちが圧倒されるようなできごとは、危機状況の引き金になりやすいと言われています。子どもにとって心的外傷になるできごとには、家族の病気や死、親の失業、両親の離婚、虐待、ひどいいじめ、そして自然災害などがあります。阪神淡路大震災では、自分の生命の危機と同時に、家族や友達の死や大けが、自分が生き延びたことへの罪悪感、友達との別れなどが重なり、多くの子どもにとって大変な危機状況になったと思います。

#### ◆発達課題に伴う危機

子どもは発達していく過程で、いろいろな課題に取り組みます。その発達課題の取り組みがうまくいかず、危機になることがあります。

例えば思春期において身体の変化を受け入れるという課題は、結構重い課題です。私の子どもの頃は、思春期は中学二、三年生でした。ニキビができ出したりとか、女の子の初潮があつたりとか、男の子に精通があつたりとか、身体が急に大きくなって大人になる。これが中学二、三年生に起きていたというのは、ラッキーです。それは、

それまでにある程度、勉強のこととか、友達のことが安定してから思春期が来てたのです。

今の子どもたちは、思春期が小学五年生ころ、早い子は四年生で、身体が大人になり始めます。まだ勉強の方も友達の方も、心の発達の方も、たくさんの課題が進行中のときに、思春期がダウンと来てしまうのです。思春期で身体が大きくなったり、性的関心が強くなったり、どちらに向いていいかわからない。かなり、しんどい思春期を過ごしている子どもが多いようです。思春期における身体の変化を受け入れることがとても大変で、人と会うのが辛くなったりなど、苦しい思いをしている子どもがいます。

多くの子どもは、発達課題やそれに伴う苦戦を、自分の力とか、周りのサポートで乗り越えていきます。しかし子どもが成長の節目で、気持ちが急に不安定になり危機的な状況になったら、誰か側についていて、その子どもの揺れが小さくするようにしっかりと支えてあげる必要があります。

#### ◆学校生活や学業や受験の失敗に伴う危機

学業や受験の失敗に伴う危機です。私もさっきも言いましたが、大学の入学試験を失敗しました。この学業や受験の失敗に伴う危機で難しいのは、本人にとってはすごく大変な失敗なのだけれども、周りから見たら、そんなに大きな失敗に見えないときもあることです。

例えば、小学五年生の子どもが、四年生まで100点ばかりで、五年生になって急に70点、80点になってがっかりしている。でも他から見るとクラスの平均点よりだいぶ上ですから、なんだいいじゃないか、ぜいたくだとかと思われるのです。あるいは、頑張っているから大丈夫だと思われることもあります。

その子にとっては70点、80点はすごくショックかもしれません。その子どもにとっては、危機になるかもしれないのです。ですら、勉強とか受験の失敗は「周りから客観的に見て」ではなくて、「その子どもにとってどれだけ痛手か」ということなのです。

勉強や仕事で失敗があったときに、すごく大きな傷、とくに自尊心の傷になりかけているときには、周りが理解してサポートするというのが大事なのです。

また人生のステップの「移行」が、危機の一つのポイントになります。小学校に入学する、中学校に入学する、中学校を卒業する、会社に入る、就職するとか、そういう、人生の次のステップに進むことを「移行」と言います。「移行」のときは、誰にとっても大きな困難が伴うものです。このとき、周りがサポートするということが大事です。

移行の大変さは、大人にとってもそうです。課長さんに昇進したとき、どうも元気がないという例があります。昇進してはつらつとしているはずなのに、元気がないというのは、新しい役割に「移行」することが大変なので、自分の力が出せずに、情緒的に不安定になっているのかもしれません。つまり「移行」のときの困難というもの、子どもや大人の危機になる可能性があります。

#### ◆障害・病気に伴う危機

自分に何らかの障害がある、病気があるということを理解して自分とつき合うというのは、エネルギーがいることです。とくに障害や病気についての告知、障害や病気の進行は、危機状況になる可能性があります。そういうときのショックをどうサポートするかということは、大きい課題です。

### 3. 4種類の贈り物（サポート）

子どもの苦戦を具体的にどうサポートしていくかについて、お話しします。4種類の贈り物、つまり4種類のサポートを紹介します。

#### （1）情報という贈り物

苦戦している子どもにとって、情報はとても心強い贈り物です。カウンセリングでは、情報を提供することを情報的サポートと呼びます。

例えば、高等学校を途中で辞めた男子が、私の大学の教育相談室に来ました。カウンセリングを担当した私は、その子どもの気持ちの整理を手伝いながら、大検（大学受験資格検定試験）について話しました。その子どもは大検を受けて合格し、大学をめざしています。この子にとっては、大検についての情報は将来への希望をつなぐものになりました。

またある中学生は、中学校にずっと行ってないうちに、3年生になりました。ペットが大好きで、ペットの世話をよくしていました。担任の先生から、ペットの美容師（トリマー）になる学校について聞きました。その学校を見学してから、生活が落ち着き、勉強にも取り組むようになりました。

私達が子どもをサポートするときに、その子どもに必要な、その子にとって得になる情報をタイムリーに提供することが大切なのです。今は情報がたくさんあふれていますが、苦戦している子どもが何かを決めるときに役立つ情報がタイムリーにあるとは限りません。そういう意味で、お父さんお母さんにしろ、学校の先生にしろ、スクールカウンセラーにしろ、子どもにとって得な情報はないかなというアンテナを張っておくといいです。今日の講演会も、お友達からの情報で来られた方もいらっしゃると思います。この情報がどれだけ有効であったかどうか、私も責任がありますね。

#### （2）情緒という贈り物

苦戦している子どもにとって、「頑張っているね」とか「大丈夫だよ」という情緒的な声かけは、とても嬉しいものです。情緒的な声かけをすることを、情緒的サポートと呼びます。

みなさん「大丈夫だよ」とか「頑張ってるね」という声かけは知っていると思います。なるべくレパトリーを増やした方がいいと思います。特に「頑張ってるね」は、言われて嬉しいときと、ムカつくときとありませんか？ カウンセリングの業界では、落

ち込んでいる人に励ましてはいけないというのが決まりなんです。

落ち込んでいる人は多くの場合、基本的に真面目なのです。頑張り屋さんなのです。一生懸命やっとうまくいかないから、こうすれば良かったのにと自分を責めているから、落ちこんでいるんです。ですから、「頑張ってるね」って言ったら、失礼じゃないですか。もう頑張ってるんですから。「頑張ってるね」っていう言葉以外でどの言葉だとその人は元気になるのかな、というのを探してみるといいですね。

### (3) 評価という贈り物

「評価」という言葉は、随分嫌われ者になっています。でもその人が元気になる評価の贈り方があります。その人の行動についてフィードバックすることを、評価的サポートと言います。とくに上手になってきていること、一生懸命にやっていることについてのフィードバックは、効果的です。

例えば、私の知人で、挨拶が苦手な子どもがいます。今少し練習しています。最近、私と会って「おはようございます」と元気に挨拶してくれます。それで、私は、「君のおはようございますは、とっても気持ちがいいね」と、フィードバックします。評価を贈っているのです。

フィードバックすることを、恐れてはいけないということです。確かにどのようなフィードバックが相手を元気にするかどうかというのは難しいですよ。その人が喜ぶように、工夫は必要です。でも評価っていうのを恐れすぎて、適切なフィードバックを減らしてしまうと、子どもにとっても損ですね。

私がずっとカウンセリングを担当している30代の男性のことです。その人は人間関係が苦手で、苦戦しています。お医者さんの薬をもらいながら、とてもいい仕事をしています。今でも覚えているのですが、その人との面接をした何回目かに、3時の約束だったのですが5分前に電話がかかってきて「ごめんなさい、今日都合でいけません」って言われたんです。私嬉しかったんです。なぜかというと、きちんと連絡してくれたからです。「ああ、どうもありがとう。連絡をくれなかったら心配するところだったよ」って。もちろん、都合があつて来られないことも、そのあと何回かありましたが、連絡してくれるようになりました。つまり、その人にとって、遅れるときに連絡するという、大げさに言えば、社会で生きていく上で大切な能力に対する、私のフィードバックという贈り物は有効だったのです。その能力はその人の仕事に役立っています。

私達ができるサポートは、その人が元気になる、気持ちが良くなるだけではないのです。その人の出来ることが1個増えるために、私達は「それをしてくれて、ありがとう」とタイムリーにフィードバックできるといいなと思います。

### (4) 道具という贈り物

道具という贈り物は、相手が道具として便利に使えるもの、例えばお金や時間です。苦戦している相手に、お金や時間などを提供する現実的な援助を、道具的サポートと言います。

これに関しては、私には苦い経験があります。私の次男は今小学校3年生です。9年前、夏の暑いとき、妻のお腹が大きくて、次男は11月に産まれたのです。私は次男の誕生にとっても感動しました。夏、暑いときにお腹に赤ちゃんがいる妊婦さんは、布団の上げ下げが大変です。私はカウンセリングをしていますから、口はうまいわけです。情緒的なサポートは「いつもありがとう。ほんとにありがとう」とか、「大変だね」とか十分なのです。

「口はいいから、手を使って」と、妻から言われました。「情緒的なサポートはもういいから、道具的なサポートをちょうだい」ということです。今も覚えています。その後、布団の上げ下げ、食器のかたづけなどやりました。言い換えれば、恥ずかしながら、日頃家事をあまりしていないということです。

子どもの環境を子どもにとって良い方向で調整するのも、道具的サポートです。環境は人が生きていく上で、重要な道具と言えます。

例えば、学級のタロウ君とサトシ君が大げんかをしたとします。それを担任の先生が見ていました。先にしかけたタロウ君が「ああ、まずかったな」と、言っています。どうもサトシ君と仲直りしたいようです。サトシ君も仲直りをしてもいいと思っているのではないかと、先生はサトシ君の様子から考えました。

そこで先生が、タロウ君とサトシ君に、「今日、先生ね、明日の研究授業の準備でコピーたくさんしなきゃいけないから、手伝ってくれない」と、タロウ君とサトシ君に言いました。2人は先生の手伝いで出くわすわけですが、2人は何も喋らず、むっとしてコピーの手伝いをしています。

終わったあと、「先生、2人にアイスクリームでもおごろう」と帰りにアイスクリームを買って、3人で食べました。タロウ君とサトシ君に話す機会ができました。そこでタロウ君が、「昨日はゴメン」と言うわけですね。これは、仲直りの設定をしたというわけですね。

このようにドラマのようにうまくいくかどうかは分かりません。でも先生にしる親御さんにしる、大人は、学校や家族の人間関係、雰囲気など、子どもが育つ環境に対して大きな影響力をもっています。環境がその子どもにとって、少しでも生きやすくなるようにという、道具的サポートは重要です。道具的なサポートは、みなさん何気なくやってらっしゃるんだと思います。

情報、情緒、評価、道具の4つの贈り物がうまく重なり合って、子どもにあげることができるといいですね。その子どもが元気になったり、できることがちょっと増えるといいなと思います。

#### 4. 子どもの個性を大切にしよう

子どもの苦戦をサポートする上で、大切にするのが、一人ひとりの子どもの個性と私たち援助する大人の個性です。まず子どもの個性についてお話しします。

## (1) 個性とは美しいデコボコ

個性と言うと何かカッコよすぎますけれど、他の言葉で言えば「個人差」です。背の高い人もいるし、低い人もいる。スポーツが上手な人も、苦手な人もいる。人と話すのが好きな人も、苦手な人もいる。それぞれ自分のいろんなところを合わせて、その人です。

他の言い方で言えば、個性というのは「デコボコ」だと思うのです。一人ひとりが違うということは輝きでもあるし、しんどいことでもあるし、「違うこと」そのことですよね。私は美しきデコボコ、愛すべきデコボコと言っていますけれども、そのデコボコのあたり具合ではいやな思いをすることも、お互いあるわけです。

「ものをはっきり言えていいね」とある人を誉めると、一緒に仕事をしている人は、「あんなにズケズケ言われてオレは傷ついている」と言います。それぞれの立場によって、デコボコとどのようにつき合っているかが違います。個性は美しい、すばらしいと言う前に、「みんな違う」という現実を認め、お互いの個性を認めようということです。お互いの違いがうまく生かして、大切にできることをちょっとでもお互いに工夫しましょう。

子どもの個性を理解するとき、子どもの興味、関心、どんなことが好きなのか、特技、あるいは身体のこと、性格のことなどが鍵になります。

自分が関わる子どもについてそういうのを1つか2つ言えるといいですね。例えば自分のお子さんとか生徒さんは、こういうことに興味を持っていますよと。多分、みなさん言えると思うのですが、それをいつもチェックして、子どもが今何に興味を持っているのか知りたいなあと思います。

## (2) 子どもの得意な学習スタイルを生かす

子どもの得意な学習や行動のスタイルは、子どもの苦戦において役に立つ能力であり、自分で自分を助ける自助資源です。ちなみに、私達子どもの苦戦を援助するサポーターは、子どもの援助資源です。子どもが自分の自助資源に気づき、伸ばすことを援助すること、そして援助資源を活用すること、これが援助の鍵を握ります。

子どもの学習や行動のスタイルは折り合いのところでお話しましたが、子どもの個性や自助資源という視点からもう少しお話します。

一人ひとりの子どもは、勉強の方法の得意・不得意のパターン、つまり学習スタイルをもっています。子どもの学習スタイルは、子どもの個性の大切な一面です。

第一に、言葉で表現するのが得意な子どもがいます。言葉のやりとりが、自分の表現や学習の重要な方法になります。一方、言葉以外の方法、具体的な物を操作するなど非言語的なやりとりが得意な子どもがいます。この場合は、言葉に頼り過ぎないで、絵や図や具体的なものを使うと、学習が進みます。私達も、ダンスを覚えるとき、ステップごとに、「右腕をあげて」と鍵になる言葉がある方が覚えやすい人と、見様見真似でやる方が楽な人といいます。

第二に、耳で聞く方と目で見るとの得意、不得意があります。一つの例です。小

学校の五年生になって、急に忘れ物が増えた子どもが学級に何人かいました。先生も困っていました。四年生までは宿題を先生が全部書いていて、五年生の担任は黒板に書きませんでした。

「先生は口で言うから、みんなよく聞いてね」って。それでOKな子どもはいいのですけれど、目で見確認して実行する学習スタイルの子どもは、宿題が黒板に書かれないことで、宿題を忘れることが増えたようです。先生がもう一回黒板に書くようになって、やってくるようになったという話です

もう一つの例です。私はカウンセリングでも、相談に来ている高校生の女の子と会うときに、「来週までこういうことをして下さいね」と宿題を出すことがあります。例えば学校を休んで、いわゆる昼夜逆転の生活が、少しずつ治ってきている高校生と相談して、「自分の生活を安定させる」という目標を立てます。何時に起きて、食事が何時で、夜は何時に寝たかという、毎日の簡単な表を作ってもらい宿題です。

約束を言葉で言うことで実行できる生徒もいるし、カードにすると実行できる生徒もいます。その生徒の場合は、カードに来週までその子にやって欲しいことを書いて、カードを持って帰ってもらいました。

第三に、重要な学習スタイルとして情報を処理するスタイルがあります。情報を一つひとつ順番に処理していく方式を継次処理と言います。そして情報を全体的に処理する方式を同時処理と言います。

先ほどの小学二年生は「車」という文字を書くとき、「車」という文字全体をじっくりみてから、「田」と書いて、次にその上と下に「十」を書きましたね。この子どもは、同時処理型の学習スタイルです。

みなさんにお配りしたプリントは、順番に書いてあります。みなさんはそれを順番に見ていますから、継次処理ですよ。私が黒板に書いて、あっちいたり、こっちいたり、チョークの色を変えながら書いている図を理解するのは、同時処理が便利かもしれません。

私たち大人は、自分が好きな情報処理の仕方でも子どもに教えることが多いですが、子どもの勉強の方法が先生の教え方と合うとは限りません。子どもの好きなやり方、得意なやり方を理解して、できるだけ合わせるといいです。それから、「君は、全体をぱっと見て分かるんだな。全体とパーツを見て、理解するのが得意なんだね」と、子ども自身が自分の学習スタイルに気づくよう援助するといいです。

学習スタイルに関連してもう一つ。

小学生で、作文を文字で書くのが苦手な子どもには、早めにパソコンを教えるという場合があります。また作文をじっくり書けない子どもに対する援助の仕方としては、作文を口で言ってもらってテープに入れるという方法もあります。作文の宿題で、作文をテープで提出するのも、先生に認めてもらえるといいですね。

### **(3) 子どもの得意な行動の方法や問題解決スタイルを生かす**

子どもの行動の仕方とは、一人の時間の過ごし方、友達とのつき合い方、先生や大人とのつき合い方、集団とのつき合い方などです。これらは、子どもの個性の大切な



一面です。ストレス対処の方法や援助を求める方法など問題解決のスタイルも、100人100様です。

第一に、友達とのつき合い方です。友達はたくさんいる方がいいと言われます。「世界中の人と仲よくなりなさい」とまで、言われます。これらの言葉は、考えてみたらあまり現実的ではありません。

もちろん多くの人と仲良くすることは、いいことだと思います。でも一人ひとりの子どもには、その子どもの友達の作り方がある。20人友達がいる子どもの方が、2人しか友達がいらない子どもよりいいという訳ではない。その子どもが、自分が今ちょうどいいと感じられる友達のつき合い方をすればいいのです。

そういった意味では、直接会う方法の他に、Eメールとか、携帯とか、コミュニケーションの道具や方法が増えたことは、いいことかもしれません。その子どもの得意な表現の方法を生かすことが大切です。

ただ、Eメールや携帯は、実際はそれほど仲よしにならなくても、何回か交流していると、とても仲よくなった気持ちになることもあるので、心配です。

第二に、ストレス対処の方法です。ストレス対処もいろいろあります。自分一人でボーとしている方が落ちつく、友達に電話する、好きな物を食べるなどいろいろです。

私達が子どものストレス対処の仕方をよく知って、大事にしてあげるといいですね。そして子ども自身が、「僕はこうすればストレスが減るのだ」と自覚すると得です。だから、子どもがストレスをためて、何かをやって元気になったとき、お母さんやお父さんが見ている、「それは元気になるのにいい方法だね」と言ってあげると、子ども自身が気がつきやすいのです。

ストレスがたまると、何かを蹴飛ばすという方法もあります。蹴飛ばすものが、だんだんお金のかからないものになっていけばいいわけですが。昔から青春ドラマで、何か嫌なことがあったら、校庭に出て、杉か松かを叩いている。何かを叩くとか、蹴飛ばすというのは、昔から私たちはやってきたのです。

最近の子どもがキレやすいと言うのは、多分、キレ方が下手なのではないかと思えます。ナイフとか持つ前に、何か蹴飛ばしていいものがあれば、蹴飛ばせばいいし、他の友達としゃべって、ストレスが減るんだったら、それもいい。ストレスにつき合う方法を見つけるのに苦労している子どもが多いのかもしれない。

そこで、「ストレスをどうやって減らすか、今日はみんなでお話し合いしましょう」という授業をしたらどうでしょう。まず先生が自分のストレス対処の方法を紹介します。その後、生徒達に自分のストレス対処法を発表してもらいます。

「ペットと遊ぶ」「ゲームをする」「バットを振る」などなど。自分や他の人を傷つけるものは除いて、どの方法もいい方法だというのが原則です。子どもがいろんなストレス対処法があるということに気づき、自分で使える対処法を増やしていくことをめざします。

私のストレス対処法は、簡単です。「カラオケを歌う、人が拍手をする、ほめてくれる」です。これで元気が出ます。年に1、2回、これ以上ストレスは高くないというほど大変なときには、1人でカラオケボックスに行きます(笑)。淋しいですね。30分位歌うんです(笑)。こんなことは誰にも言っていないけど。

自分に合った学習スタイル、行動スタイル、ストレス対処スタイルは、頼りになる自助資源です。子どもの個性は、何かで1番じゃなきゃいけないとか、これやると負けないものではないと私は思います。個性とは、自分らしさのことです。他の人と比べてみた特徴（背が高いなど）よりも、自分という個人の中での特徴（強い学習スタイルや得意なストレス対処法など）の方が、援助につながりやすいと思います。

私たち援助者が子どもの個性、とくに自助資源を知っていると、その子どもがすごくつらくて自分の力を発揮できないでいるとき、援助するきっかけになります。ペットの話をするとか、一緒にテニスをするとか、カラオケに行くとか。

学校の先生、親御さん、近所の人など、子どもと一緒にあるいは近くに暮らしている人は、本人の自助資源がよく見えます。そういう人達が、実は援助の力が一番あるのです。そういう人達がチームになり、カウンセラーも入れてもらうと、子どもはたくさん得をします。

#### **（４）個性としてのLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）**

先ほど、折り合いの苦戦のところで、勉強や行動の仕方についてお話ししました。勉強や行動の仕方は、子どもの大切な個性です。そして、子どもの得意な学習スタイルや生活スタイルをこちらも知るといいですね。

LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）は、学習や行動の仕方が非常に個性的で、学校などの環境との折り合いが大変困難な障害です。それぞれ簡単に説明したいと思います。

##### **◆LD（学習障害）**

Lというのは、Learning（ラーニング）学習ということです。DがDisabilities（ディスアビリティーズ）で、機能が十分に働いていないという意味です。LDは学習障害と訳されています。（LDについては、上野一彦先生の『学級担任のためのLD指導Q&A』（教育出版）を参考にしてください）

LDは情報を処理する中枢神経の働きが不全であり、知的な能力の発達に強いところと弱いところの偏りがあるという障害です。聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するという、学習の基礎となる能力のなかに、とても弱いところがあり、なかなか勉強が進みにくい状態です。つまり、学習において特別の援助が必要である状態と言えます。

勉強の仕方、情報を処理する仕方、物事を理解する仕方は、人それぞれ違います。しかしLDの子どもは、勉強の仕方にとっても強い個性があり、学校生活に折り合いをつけるのに苦戦しているのです。

例えば、今日何度も登場してもらっている、「車」という字を「田」の上と下に「十」を書いた子どもは、絵で見たり、全体の情報から、「ぱっと」理解するという同時処理は得意ですが、情報を順番に理解するという継次処理が困難です。ですから、算数の九九の暗記（順番式、お経型の暗記）、国語の書き順で苦戦しています。

LDの子どもは、そうでない子どもに比べて不登校になる場合が多いと言われてい

ます。その子どもがLDであっても、学校の先生方や親御さんがその子どもをよく理解し、子どもの得意な学習スタイルや生活のスタイルに合わせることができれば、OKです。そしてLDの子どもの強烈な学習スタイルは、社会に参加する力ともなるのです。

このような勉強の仕方が個性的である、LDおよびその周辺の子どもは、普通の学級にいます。今その子ども達を理解して援助しようという動きが、文部科学省や専門家の間で大きくなっています。勉強の仕方の個性は、すべての子どもにあるのですから、LDに対する援助の充実はすべての子どもへの援助の充実につながっていくことが期待されます。

#### ◆ADHD（注意欠陥多動性障害）

ADHDというのは、注意欠陥多動性障害と訳されています。基本的には、感情や行動のコントロールが困難という障害です。ADHDの子どもは、次の三つ特徴のどれか、またはいくつかをもっています。

1. 注意がその場で求められているところに行かない。

例えば、勉強しているとき、外を見て、「ああ、何か今日はいい雲だなあ」と思うと、後は先生の言葉が聞こえない。注意が適当な所に長続きしない。机の上が乱雑であったり、忘れっぽい。これらは注意の問題です。

2 多動の問題です。

私もその名残りがあるんですけど、ずっと立って話ができません。歩きながら話す方が好きです。じっとしてられない。教室内でよく席を離れる。それから過度のおしゃべり。私の知っているADHDのお子さんは、とてもよくしゃべります。これらは多動という特徴です。

3. 衝動性です。

順番を待つことができない。人の会話に割り込む。質問が終わる前に答えてしまう、などです。

こういう特徴はどの子どもにもあります。でも注意の問題とか、多動とか、衝動性が激しすぎて、勉強や友達関係に問題が大きいときには、特別な援助が必要です。環境面での工夫を含めて、学習面や行動面での援助が必要です。

またADHDの傾向が強すぎる場合には、お医者さんに相談するといいです。感情や行動のコントロールを助ける薬があります。これはADHDを薬で治すものではありません。薬を飲むことによって、一定時間その子どもの感情や行動のコントロールがうまくいき、感情や行動の問題が少なくなるので、教育を受ける時間が増えると理解しましょう。

ADHDの子どもは、自分の感情や行動をコントロールしながら、友達を作ったり、勉強したりする能力を伸ばす教育を受ける必要がありますし、これらの能力を伸ばす可能性をもっています。

ADHDの子どもが自分のエネルギーを生かしながら、自分自身で感情や行動をコントロールする能力を高めていくのように援助する機関として、学校や家庭が重要で

す。

何が言いたいかをまとめますと、一人ひとりの子どもの個性を理解し、強いところ、自助資源を大事にしましょうということです。そしてその子どもの苦手なことが、その子どもが学習し成長し社会に参加する上でのハンディキャップ（社会的不利）にならないように、援助者としてできるだけ工夫をしましょう。

障害すなわちハンディキャップではありません。ハンディキャップというのは、その子どもの障害や弱いところと、周りとの折り合いが上手くいかない結果なのです。例えば、私も近眼ですが、日本の社会で近眼で損することはあまりない。

しかし、LDやADHDという障害は、勉強のやり方や行動における強い個性であり、日本の学校や社会では、周りの理解や援助がなければ、かなり大きなハンディキャップになります。

## 5. 大人（私たち）の個性や立場を生かそう

苦戦する子どもの援助においてとっても大切なこと、それは、援助者である私達が自分の個性や立場を生かすことです。援助者として、子どもを援助する道具として、自分自身を最大限生かすのです。

### （1） 歴史のあるデコボコ

今日私は自分の恥ずかしい話をしてきました。こんな私ですが、こうして生きてきました。「マイウェイ」という曲を歌うわけじゃないですけど、私の人生50年ですね。不思議だなと思います。わがままで、落ち着きがなくて。そして修業時代が長く、「お父さん、お母さん、ごめんなさい」という気持ちです。両親を初め、いろんな人に支えてもらって生きてきました。

私たちが子どもに接する場合には、自分の弱いところもいいところも、自分の個性、歴史のあるデコボコを無邪気に認めて、子どもにとってプラスになればいいなあと思います。

自分のものは何でも、立場とか、役割とか、能力とか、関心とか、価値観とか、そういうものを、子どものために使いたいと思います。

### （2） 自分の立場を生かす

援助者である大人は、子どものために自分の立場を生かしましょう。親、学級の担任、スクールカウンセラー、親戚のおばさん、それぞれの立場がありますね。

#### ◆親の力

親にしかできないこと、親だからできること、たくさんありますね。一緒にそばにいて、おいしいものを食べて、時には子どもが荒れた気持ちを引き受けたり、進学するお金を工面したりします。

今日、多くの親が、私も含めて子育てに苦戦しているようです。親の子どもをサポートする力が、前に比べて減ったのではないかという議論があります。私にはわかりません。そんな一般論はどうでもいいのです。

自分が自分の子どものために、何ができるのだろうか考える。こうしてあげたいなと思う。それで十分だと思うのです。プラス、自分にできないことを、学校や地域でしてくれることを考えるといいですね。

例えば、不登校など苦戦している子どもの援助について少し考えます。親として、学校として、子どもにできることを工夫します。それからフリースクールでは、公民館では、学童保育では、教育相談所では、自分の子どもが得をする方向で、どんな援助があるかを調べます。

また子どもがどこかに行きたいけど、ドキドキするということがあったら、「お母さんが一緒に行ってあげよう」と言うことだっていいかもしれません。子どもがやりたいことを自分でやれるようになるまで待つということが、いつもベストだとは限らないのです。子どもが何かやる時、子どもの不安のレベルを下げる援助は親にできることですね。

子どもがやりたいことを大事にする、子どもがやりたくなることを待つ、これは大事です。これは原則です。でも、待ちながら、子どもの気持ちを刺激するという選択肢もあります。

「何か児童館でおもしろいのがありそうよ」と誘う。もし「今日、行かない」って言われたら、あきらめる。「今日の放課後、ドラえもののビデオやるらしいよ」「行ってもいいな。でもドキドキするな」って、学校を休んでいる子どもが言うかもしれない。じゃ、「今日、何とかちゃんも行くらしいよ」「じゃ、行ってやってもいいかな」とかね。ときどき、つついたっていいじゃないですか。待ちながらつつく。つついて辛そうだったらやめるのです。

#### ◆担任の先生の力

担任の先生だからやれることもありますよね。例えば、学校を休んでいる生徒の家を訪問します。「先生、気になっているから来たのだけど会ってくれる？」「いや、今日は会わない」。家庭訪問は担任の先生が生徒を援助する一つの方法ですね。

近年不登校の生徒に刺激を与えてはいけないということを考えすぎて、家庭訪問をしないという傾向もあります。私は、適切な刺激、適切な家庭訪問は、担任の援助としていいことだと思います。ただし、いつ行くについては、その子どもの様子を、親御さんから教えてもらって、今日行くと、よけい辛くなりそうかな、などと考えるといいですね。

それで、親御さんと1週間に1回くらいは、電話して、「今日、ちょっと行っていいですか」などと相談します。それから家庭訪問の後、「私が帰った後のお子さんの様子はどうでしたか。私が行ったこと、お子さんはどう思っていましたか？」というのを、親御さんから教えてもらいます。

つまり親の立場、担任の立場、カウンセラーの立場、それぞれが子どものためにで

きることを生かすのです。

#### ◆家庭裁判所の調査官や警察官の立場

私が勤務する社会人大学院の学生さんで、家庭裁判所の調査官がおられました。問題行動を起こした子どもと会うのです。私はうらやましいのです。なぜかと言えば、大変な問題行動を起こし、人生の危機的な状況にいる子どもに会えるからです。

子どもカウンセラーのところには、基本的には、その人が来たいときだけ来ます。問題行動を起こした子どもは、心理的には葛藤があったり、好ましくない行動が習慣になったりしていますが、カウンセラーの援助を自分から求めることは多くありません。

だけど、家庭裁判所の調査官、警察官は、強制的に、そういう子どもと会う立場にあります。強制的だから、もちろん子どもは喜んで来ません。多分子どもは、家庭裁判所のおじさん、おばさんを、うさんくさいと思いながら、値踏みをしていますよ。

「こいつは、おれのことどう思っているのかな」「こいつに話してどうなるかな」「今日、どのくらいしゃべってやろうか」などと考えるでしょう。そのうちに、「この人思ったほど悪いやつではないな!」とか(笑)、「ちょっとくらいしゃべってやろう」とか、「ついでだから、グチも言おうか」となる可能性があるのです。したがって、大変な状況にいる子どもに会う警察官や調査官などは、子どもの人生をすごく援助する立場にありますし、さまざまな援助をされているのです。

私は、子どもが会いたいときだけ会えるカウンセラーなどの援助者だけで、子どもにとっての援助が十分だとは思いません。嫌だけど、たまたま会う人がその子どもにとって必要な援助をちょっと足してくれると、子どもへの援助が全体的にパワーアップすると思います。

だから、警察官や家庭裁判所の調査官など、例えば子どもが罪を犯して、子どもにとって人生の危機にあるときに会う大人のサポートは子どもの人生にすごくプラスになると思うのです。

#### ◆いろいろな立場

病院の先生もそうですし、近所のおじちゃん、おばちゃんもそうです。いろんな人が、その人の立場で、(その子の人生を変えようなんて、どだい無理なことを考えないで)、子どもが元気になり、できることが増えるようにサポートするのです。一つの例は、テストを活用できる先生のできる援助です。不登校になりかけの高校生が、英語だけは好きだとします。それで、英語の点で、いい点をとったら嬉しいですね。英語の先生は、テストを作成し学力を評価することができます。そこで、その子どもがとれそうな問題をテストに出すのです。そのテストを苦戦している生徒を援助するために工夫して、そして結果的にそのテストがみんなのためのテストとしてOKであることを確認する(問題のバランスなど)のです。そういうテストを通しての援助は、テストを出して学力を評価する先生の立場だからできる援助ですね。

もう一つ。子どもにとって斜め上の関係は重要です。親や先生でもないし、友達で

もない、お兄さんお姉さんとか、おじさんおばさんとか、という存在です。今、子どもがあこがれるのは、「先輩」です。子ども達と色々な話ができる先輩のサポートは重要です。

子ども達が、学校や部活や地域の先輩と会える機会を増やしたいですね。また先輩に近いという意味で、学校の中には、若い先生も増えるといいですね。今、先生になりたい人がいっぱいいるのに、なかなか雇ってもらえなくて、学校に若い先生が少なくなっています。学校の先生の平均年齢が42、43あたりでしょうか。もっと若い先生が増えたらいいなあと思います。

### (3) 自分の資源を生かす

援助者である私達大人が、自分の体験や特技や趣味を、子どもを援助する資源として生かしたいですね。

#### ◆自分の体験を生かす

自分の失敗談で笑いをとりましょう。

これは「フーテンの寅さん」から学ぶことができます。私が今日の講演で実践していますね。

子どもがどんなに大人に生意気なことを言っても、子どもにとって、大人ってというのは、やはり大きいし重いんですよ。特に苦戦している子どもにとってはそうですね。だから、私たちが失敗談を話すことで、「なんだ、先生、できないじゃないか」、「父ちゃん、だめじゃないか」って思いながら、子どものプレッシャーは、ちょっと減っています。

「私は失敗しているよ」、「課長から叱られて恥ずかしかった」という話を、話してもいいのかなと思います。

私はカウンセリング場面でも、相手に自分の失敗談を話します。お互い何か、戦友という言葉悪いんだけど、苦しい状況で共に戦っているという雰囲気があるとき、話せるのです。友だちには話せないことも、けっこうカウンセリング場面でしゃべっていることがあるのですよ。

自分の体験談が、子どもが元気になるための材料になればありがたいですね。ただそれはある程度心の整理ができていないと、ダメです。

私は学生相談で、何が得意かというより、失恋から立ち直るカウンセリングです。私の専門は学校心理学というより、失恋心理学と書いたほうがよかったです。私が勤務していた学生相談室は、常勤のカウンセラーが3人いて、選ぶことができます。多くの学生が失恋の相談のときは、なぜか私を指名するのです(笑)。私は学生に、20代にいかにかくさん女性にふられたかという話をするんです。それは私が失恋について心の整理ができていますからです。

例えば23才のときに、こういう女性にふられたけど、あの人は今どこにいるんだろう探したい、となったら危ないですよ。体験を話す方が整理できてないと、聞く方は混乱してしまいます。

つまり、失敗談を話すときは、ある程度笑いとはせるくらいには、整理できていないと、よけい相手も自分も辛くなってしまうのです。体験談を使えるかどうかは、友達に話してみて、「もう大丈夫だな」と思えばサポートする場面で使えますし、「まだ辛いな」と思えば、言わない方がいいかもしれません。

#### ◆自分の特技、趣味を生かす

援助者にとって、自分の特技、趣味は、自分の問題を解決する際の資源になるので、自助資源です。同時に子どもと仲よくなったり、子どもをサポートする資源として使えます。これは人生を楽しむチャンネルがたくさんある「釣りバカの浜ちゃん」のサポートから学ぶことができます。

みなさんは、どんなことで楽しんでおられますか。美味しいものを食べる、カラオケする、釣りにいく、テニスをする、あるいは囲碁・将棋、ウォーキングでしょうか。人生には楽しいことがたくさんあることを、子どもに知らせたいですね。

子どもと一緒に遊べることがあるといいですね。子どもが悩んでいるときでも、一緒に遊ぶことで、緊張がとけて、悩みを話しやすくなります。私は野球が好きです。長男とはキャッチボールをよく楽しみました。今長男は中学三年生で、野球部の選手ですから、あまり私の相手をしてくれません。

私が長男と今楽しんでるのは、将棋と麻雀です。息子は麻雀に興味をもち、家族でしたり、コンピュータとしたりします。麻雀は私の特技ですから、私は息子に教えることができます。息子は、私が心理学の先生であることに対しては、一目おくことはないようですが、麻雀に詳しいことには、あこがれを感じてくれています。

子どもが大人にあこがれます。これは、子どもが成長するエネルギーになります。子どもはあこがれる人のようにになりたいと思いますので、模倣しようとしています。別に麻雀について私の技をまねなくてもいいのですが、勝負についての考え方とか工夫の仕方とかを、人生のモデルとしてくれると嬉しいです。ちょっと大げさですね。

今子どもが大人にあこがれることが、難しくなっています。私達大人は、自分の特技を総動員して、自分の魅力をわかりやすく伝える努力をする必要があります。

あこがれでもう一つ言えば、子どもと共通のあこがれをもつことでしょうか。我が家でいえば、プロ野球選手のイチロー、清原です。

何が言いたいかと言うと、自分の個性、立場、特技や趣味、子どものために、使えるものは何でも使おうということです。

#### (4) 自分のビリーフを知る

今日みなさんに伊藤さんと私が書いた本『やわらかに生きる～論理療法と吃音に学ぶ～』（金子書房）を紹介しました。ものごとについての自分のとらえ方を知りたい方、もっと柔軟に生きたいと思われる方は、ぜひ読んで下さい。

私たちには、大事にし、大切にしていることがあります。これは「ビリーフ」、「信念」と呼ぶことができます。次の文章を埋めてみて下さい。



「子どもが……のとき、私は嬉しい」

「子どもが……のとき、私は許せない」

いかがでしょうか。

「子どもが元気なとき、私は嬉しい」

「子どもが人に優しいとき、私は嬉しい」

「子どもが人に八つ当たりするとき、私は許せない」とか。

子どもが人に優しい場面を見て、嬉しかったり、一生懸命頑張ってるのを見て、嬉しいと思うのはわかります。「人に優しくする」や「頑張る」ということは、自分が大事にしていることで、自分の価値観です。「子どもには優しくあってほしい」や「子どもは頑張るのがよい」という価値観ですね。

しかし、自分の価値観を子どもに伝えるとき、それが固くなりすぎて、「子どもはいつも、一生懸命やらなきゃいけない。そうでないと許せない」というようになると、しんどいですね。子どもに辛くあたってしまったたり、その子がわざと手を抜いているんじゃないのに、そう見えてしまったりしますね。自分の価値観を子どもに伝えるとき、「こうなると嬉しい」というくらいの柔軟性をもてるといいですね。「こうでないと許せない」となってしまうと、本当にしんどいです。

#### ◆怒りは自己発見のチャンス

まあ、恥をしのいで、私の体験談を話しますね。もうだいぶ前ですけど、ある親御さんから中学生のお子さんのことで電話で相談を受けました。そのお子さんには障害がある。今から家族で外国に行く。それで、その国に行ってから「中学校に入って、どのようにサポートしてもらったらいでしょうか」とか、「障害があることを、向こうの学校の先生に言った方がいいでしょうか」という相談でした。親御さんの熱意が伝わってきました。

でも、電話で話すうちに、私は頭にきました。怒りが出てきたのです。なぜかというと、そのお母さんが、子どもさんのことを、すごくひどく言うのですね。「お母さん、頑張っただけでこられましたね」「お子さんの、こんなところが素晴らしいですね」と私が言うと、「いや、うちの子で、素晴らしいところは何もありません。私が困らされているだけです」ということを言われるのです。私は頭にきました。

なぜ、私が怒ったのか。これはお母さんのせいではない、私のせいです。私は「どんな親でも子どもを尊重し、尊敬し、そのような言葉の使い方をしなきゃいけない」というビリーフ、信念をもっています。これは、「私が」大事にしているビリーフです。その親御さんが私に話すことで、私が勝手に頭にきているのです。親御さんは私を怒らせるつもりは、まったくありません。

冷静に考えてみたら、子どものことを大事に思い、愛してなかったら、わざわざ外国に行く少し前に、人手を介して、“石隈”という外国の事情を知っているらしいカウンセラーを見つけて、勇気を持って電話してくれませんか。

そのお母さんには、多分日頃から、子どもさんを責めてしまう言い方があるのかも

しれません。あるいはそういう言い方で自分のストレスに対処していらっしやるのかもしれない。もし私がお母さんと何回かのお話し合いをすることになれば、お子さんについての表現を、話題として、取り上げるかもしれません。

どちらにせよすごい思いで電話してくれたお母さんに対して、私が怒ったとしたら、これはお母さんのせいではない、私のせいです。

「どんなときも、母親は自分の子どものことを尊重するような表現をしなきゃいけないし、カウンセラーの前でも、そういう言い方をしなきゃいけない」と思っているのは私なのです。

怒っている自分に気づき、これはマズイと私は思いました。ここで私がお母さんの言葉遣いに頭にきて、「お母さん、そんな言い方だからダメなのですよ」って言ってしまったら、私の相談はもう終わりですよ。フーテンの寅さんではないですが、「それを言っちゃあ、おしまいよ」です。

そのお母さんをもっと傷つけて、そのお子さんも損をしてしまうのです。私は「マズイマズイ」と、「自分の固いビリーフが出ているぞ!」と自分に言い聞かせ、まあまあと自分を抑えながら、口には出しませんが（笑）、冷静に無事に相談を終えました。「ホッ」をつきました。ちょっぴりお手伝いできてよかったです。

頭にきたときが、自己発見のチャンスなのです。きっと自分の大事なもの、大事にしている価値観、ビリーフが傷ついています。頭にきたとき、このビリーフを見つめましょう。

これは大事な自分のビリーフです。捨てる必要はありません。ただ、あまりにも大事にしすぎて、周りにそのビリーフを押しつけると、お互いに辛いかなって思います。

#### ◆大丈夫リスト

子どもの援助、とくに危機への対応におけるキーワードは、「子どものSOSに応じる」です。何か事件が起きると、「あんなに元気なのに」とか、「日頃は普通だった」と言います。私達はその子どもの心の傷やSOSが理解できなかったのだと思います。私達たちの見方が悪かったのかもしれません。あるいはその子がSOSを発するのが下手だったのかもしれません。それはわかりませんが、どこかでSOSを見逃していないか、チェックしなければいけません。

SOSをチェックするときのコツは、私たちの心の中にある「大丈夫リスト」を点検することです。例えば、「学校に行っている子は大丈夫」、「ご飯をよく食べている子は大丈夫」などです。大丈夫リストは、私達の経験やビリーフからできたものだと思います。自分の大丈夫リストは子どもを理解するのに、参考になりますが、それが頑固すぎると子どものSOSを見逃すことになります。

子どもは学校に行っている、ご飯も食べている、頼んだことはできている、まあ大丈夫でしょうが、実は友達とすごく嫌な思いをしたり、何か辛いことがあっても、親に言えないかもしれません。

私たちは何か大丈夫リストがないと、不安ですから、大丈夫リストを持っているとも言えます。学校の先生に大丈夫リストを聞くと、「家がしっかりしている子は大き

夫」とか、「成績のいい子は大丈夫」とか、いろいろありますね。

ご自分の大丈夫リストは何か、ちょっとみなさん、考えてみて下さい。ご自分がサポートする子どもさんとか生徒さんのことで一つか二つ。こうだから大丈夫だと思っているのは、多分正しいとは思いますが、それに頼り過ぎると、子どものサインを見落とすことになります。また大丈夫リストが多すぎると子どもを見るまなざしが狭くなりますね。

## 6. みんなが資源、みんなで支援 ～チーム援助で子どもは伸びる～

### (1) チーム援助とは

チーム援助ということは、子どもが元気になることや、成長することををめぐり、1人よりは2人、2人よりは3人がチームになって、話し合いながら、サポートすることです。

学校心理学では、子どもを援助するチームのことを「援助チーム」と言います。援助チームの仲間としては、保護者、学級担任の先生、教育相談の担当の先生、養護教諭の方、スクールカウンセラー、そして学童保育の方とか、適応指導教室の先生などです。

適応指導教室とは、学校に今行ってない子どもが行く教室で、勉強とか、友達作りができるという、市町村の機関です。適応指導教室は、学校と家庭との橋渡しをめざしています。でも必ずしも学校へ戻らなくても、適応指導教室でその子どもに今ちょうど合った個別のサポートをすることができます。適応指導教室の方は、援助チームの重要なメンバーになります。

### ◆話し合いで使うシート

援助チームの話し合いで使うシートについて説明します。シートには「(石隈・田村式) 援助チームシート」と「(田村・石隈式) 援助資源チェックシート」があります。

例えば、その苦戦している子どもに関して、保護者、担任の先生、スクールカウンセラーなどが話し合いを持つときに、こういうシートがあると便利です。

話し合いで感動しても、時間がたつとそのときの感動は結構減ってしまいますよね。例えば担任の先生が、今日、学校に親御さんが来てくれて、カウンセラーと地域の方と4人でお話をした。いい話し合いだったと感動します。まあ、夜帰ってビールを飲むと、悪いのですが、話し合いの感動は3分の1くらいになってしまいます。週末に阪神・巨人戦を見ると、話し合いの感動は100分の1くらいになります。

私たちの感動は、消えていく運命にあります。援助チームにおいて大切なのは、感動ではなくて、その日に共有した子どもについての情報であり、確認した共通の援助方針です。紹介するシートは子どもに得になるような援助をするための話し合いの道具です。

#### ◆援助チームシート

まず援助チームシートを紹介します。援助チームシートは、子どもの勉強の面、情緒や友達の面（心理・社会面）、進路面（これからその子が好きなことを生かして、どうやって生きていくか）、健康面などに関して、お互いにいろいろ情報を出しあって、援助方針を考えていくのに使います。

まず表の「子どものいいところ」、「気になるところ」、今まで「援助してみたこと」という情報を、表の上半分にうめます。そして、とりあえずの今の方針を、例えば、1週間前から休み始めた中学生に関して、「子どもは今家で心の傷を癒しているところだから、そっとしておく。そして、気持ちの安定の様子を観察する」などという方針を立てます。そして、次に「1週間に1回は、担任の先生とおかあさんが子どもの様子について電話で話す」「家でのペットの世話は、学校を休んでいる間も子どもにまかす」などの具体的な援助案を、表の下半分に書いていくのです。

#### ◆援助資源チェックシート

次に、「援助資源チェックシート」を紹介します。まず話し合いをするときに、子どもの名前をまん中に書きます。あと担任の先生とか、去年の担任の先生とか、保健室の先生とか、保護者とか、地域の方とか、援助資源（サポーター）の名前を入れるだけです。これだけです。子どものサポーターは、こんなにいるんだなとわかります。

それぞれの先生がそれぞれの立場でサポートしていることがわかります。そうすると、自分だけで無理しなくていいじゃないですか。これはこの人に頼もうとか、この人に電話して聞いてみようという気持ちになります。

この簡単な援助資源チェックシートで、特に一人で一生懸命頑張っていらっしゃる保護者や、一人で奮闘している担任の先生がホッとされることが多いです。日本の制度では、まだまだ、担任の先生の負担が大きいです。いろんなことを期待されますから、一人で頑張られるケースが多いと思うんです。

もう1つ、このシートのいいところは、1回目の話し合いで作ったときより、2回目のとき援助資源が増えることです。なぜかという、こういう援助資源のネットワークの図が、頭の中にできるからです。この子どものサポーターとは誰かと、探すことになるからです。また、サポーターと会ったときにその子のことを話題にする機会が増えるのです。

例えば、援助資源チェックシートを通して、子どもは夕方児童館に行っているということを、担任の先生が知ります。そうすると、担任の先生がその子どもを理解するために、ちょっと児童館の先生のところに行って、その子の様子を教えてもらおうという気持ちになります。

そして、児童館の担当の方が親御さんにちょっと電話1本入れてみようということになります。そうすると、その子の援助の打ち合わせが広がりますね。援助チームのメンバーが、自分に見えてないその子どもの姿も見erようになります。

また子どもが急に不安定になった場合は、児童館の方がどうしたんだろうということ親御さんに聞きます。実は子どものお兄ちゃんが交通事故で入院して、ずっとお母さ

んがかかりっきりになってるということがわかります。そうすると、児童館がその子どもにとってストレスを発散する場所になっていることがわかります。そうするとまた、その子どもへの援助の仕方が違ってくるかもしれないですね。

## (2) 話し合いの進め方

援助チームの話し合いは、子どもの援助に関する作戦会議と言えます。ですから話し合いでは、援助チームのメンバーがお互い気持ちよく情報や考えを交換できるように工夫します。

話し合いをするときには、保護者の方は、できれば担任の先生であれ、他の方であれ、少し知っている人のそばに座るようにするといいですね。席の決め方も、話し合いの成功を決める大事な要因です。

司会者の方は司会に慣れた方がいいですね。司会者の役割について少し話します。

司会の役割の1つは、A子ちゃんの話し合いのときにはA子ちゃんの話をするということです。 どういう意味かと言うと、私達はいろんな子どもさんの援助をしているから、A子ちゃんの話聞きながら、B子ちゃんのことを心に浮かぶことがあります。A子ちゃんの状況は、昨年援助したB子ちゃんに似ているな。私はB子ちゃんの援助に成功した。B子ちゃんのことを話させてくれと思うじゃないですか。A子ちゃんの話で、担任と保護者と養護教諭の先生と、何人かで集まっているときに、です。

「実は似たケースで、B子ちゃんの話なんだけど…」って言ったときに、司会者は「来た、来た、来た。これは2分くらいでやめてもらおう」と、心の準備をする必要があります。

「A子ちゃんに似たケースで、私は親御さんと連絡をして、こんなふううまくいった」と言われたら、「ありがとうございます。本当に貴重な体験なので、終わった後、ぜひ、それを担任の先生に、ゆっくりと話して下さい。ここで短時間で話すのはもったいないです。ところで、A子ちゃんの進路について、C先生、ご意見を」というふうに、B子ちゃんの話は、2分くらいで打ち切ります。

これは、司会者の役割です。もし、B子ちゃんの話が5分、10分にもなったら、話をした先生も、出た親御さんも、あとでものすごく嫌な気持ちになります。もちろん他の子どもの援助で参考になることはありますが、A子ちゃんのための話し合いの時間を妨害しないように気をつけるのが、司会者の役割です。

もう1つ。出席者の中に、一般論の数字を話したい人がいるときは注意です。

一般論は、援助するその子どもの話から離れてしまうからです。「不登校とは、～です」とか、「昨年の不登校の数は～」とかです。「この前、私、勉強したんだけど」と言って、メモを見ながら一般論を話し始める方がいる場合は、「先生みたいに、勉強家の先生がいると、本当に嬉しいです。後で私にゆっくり教えて下さい。ところで、A子ちゃん健康面ですけど……」とお母さんに振ります。その先生に嘘を言っているわけではありません。チーム援助しながら、子どもの問題についてメンバーが勉強することはとても望ましいことです。でもA子ちゃんの話し合いで一般論に時間を使うことは有効ではありません。

また一般論により、親御さんが「A子は、先生方にとってはたくさんあるケースの一つに過ぎない」と思って嫌な気持ちになる危険性も大です。ですから、司会者の役割として、一般論に時間を使わないということです。

### (3) ベースボール型チームとバレーボール型チーム

最後に、これからの日本のチーム援助のあり方についてお話します。日本はアメリカ型の社会になりつつあるという指摘があります。私は、そうなのかな、それが本当にいいのかなと思っています。

チーム援助でアメリカ型というと、ベースボール型です。ピッチャーがいて、キャッチャーがいて、外野手がいて、それぞれ役割が違います。ピッチャーはピッチャーの役割、内野手は内野手の役割、ピッチャーの中でも最初に投げる人と、最後に投げる佐々木さんみたいな人もいて、役割が違う。アメリカ型のチームは役割分担がきちりしています。

私はアメリカのカリフォルニア州の小学校で働きました。学校には担任がいて、障害児教育担当の先生がいて、スクールナースがいます。そして私は、スクールサイコロジストという、子どもの学校生活をサポートする専門家です。援助チームは保護者が参加することが多かったです。

援助チームでは、担任の先生は学級や学校教育の専門家として、私は学校心理学の専門家として、保護者は「その子どもの専門家」として参加します。援助チームは専門家同志による分業です。アメリカのベースボール型のチームは、分業を役割分担して、監督のリーダーシップで、勝利ということに向かっていくわけです。

日本はどうでしょうか。日本社会の組織やチームはバレーボール型ではないかと思っています。バレーボールは、ローテーションですよ。県庁や市役所でも担当する部署が変わっていきますね。学校でも校務分掌というのがあって、先生方はいろいろな分掌を交代に担当していきます。教育相談の分掌も、いつも教育相談の勉強をされた先生がなるとは限りません。これが日本の教育相談の限界です。

また担任の先生は、いろんな役割をこなします。オールラウンドプレイヤーであることが期待されます。先生は幅広い能力を伸ばす可能性があります。学校のチームでは、メンバーが補い合って、自分にできることを見つけるという強さがあります。日本のバレーボール型のチームは役割の創造を促進する可能性があります。

ただ、今日の日本の学校教育は、担任の先生の幅広さに頼り、ローテーションで人を育てるというシステムだけでやるには無理があるのではないのでしょうか。日本のシステムに関していくつかの新しい動向があります。

一つは、学校の中でゆるやかな分業化が進んでいます。この子どもの問題はしんどすぎるので、さまざまな役割をもつ先生がチームとして協力しようとなります。例えば、教育相談やカウンセリング担当の先生とか、障害児教育の担当の先生とか、言葉の発達の先生などです。教育相談担当の先生が「専任カウンセラー」として配置されている学校もあります。

もう一つの方向は、スクールカウンセラー、心の教室相談員など、カウンセリング

や援助の仕事をする人が、学校で働くようになってきていることです。スクールカウンセラーと先生がどう分業して、子どもへの援助サービスをよりよいものにしていくか、今模索しているところです。

私はバレーについては勉強不足です。バレーボール型チームの話を学生さんにすると、体育の学生さんが「石隈さん、今、バレーボールは守備専門のリベロというのが、あるんだよ」って教えてくれました。今、バレーボールの方も変わってきていますね。リベロの方はちがう格好しているそうです。守備専門なのです。だから、ひょっとしたら、担任の先生は、教科の指導をして、学級経営や、学級の子どもたちのいろんな援助もしますが、援助だけをする教育相談担当の先生やスクールカウンセラーなど、リベロみたいな人が明確に位置づけられるといいですね。

ひょっとしたら、日本は急激に、ベースボール型の社会に進むかもしれませんが、それがベストなのかどうかわかりません。日本の教育文化に合う、チームのあり方を考えていきたいものです。バレーボール型チームの良さを生かしながら、ゆるやかに役割分担できるチームが進んでいくといいと思います。またチームが地域の援助資源とつながって、子どもを援助するネットワークが広がればいいと思います。

### ☆3つの祈り

最後に、子どもを援助する私達が燃えつきないために、自分に優しくというお話です。もちろん、子どもさん自身もですけど、私達が燃えつきないために、自分とどううまくつきあうかという、3つの祈りを紹介します。宗派は問いませんので、おつき合い下さい。

#### ◆自分の理解者として自分を取り戻す

援助者として、自分の子どもとか、生徒とか、地域の人とか、いろいろサポートしていると、自分のことを思いやったり、考えたりする時間が、減りますよね。子どもの気持ちを共感したり、相手の世界を考えるうちに、自分の世界を失っていく危険性があります。意識的に自分を取り戻す時間を作りましょう。

ちょっと一瞬、ご一緒にやってみたいと思います。みなさん、恐縮ですけど、目を閉じて下さい。2回くらい深呼吸をしましょう。

みなさんの心の中に、いろんな気持ちやイメージを浮かべてみてください。どうぞ、……………。

目をつむったままで聞いて下さい。

今、いろいろなイメージ、「今日はよかったなあ」とか、「あることが気になるなあ」とか、いろんなものが出てきていると思います。どれかが自分ということではなくて、1つ1つが自分だと思えますね。そこでこう自分に言いかけして下さい。

「これも自分、あれも自分、みんな自分、自分は自分」

ご協力ありがとうございます。目をお開け下さい。

こんな感じで、自分をとり戻す時間が1日のうち、ちょっとでもあるといいなと思います。寝る前に、日記を書かれる人もいるかもしれませんね。寝る前に軽くワインを飲みながら、それをナイトキャップと言うそうですが、自分を取り戻す人もいますね。ただし、飲み過ぎると、逆に自分を失ってしまって、ナイトバケツということになるかもしれません（笑）。自分を取り戻す、ほっとした時間をもてるといいなと思います。

#### ◆自分の最高の味方になる

援助、サポートという仕事や役割は、一生懸命やっても、周りに理解してもらえなかったり、結果が見えにくいものです。ですから自分の最高の味方になって、ぜひ自分を誉めてあげてください。「こんなに頑張ってるね」とか、「こんなにいい先生がいて子どもは幸せだよ」って。別に子どもに言うのではないですよ。自分にちょっとつぶやいてあげてください。「こんなに一生懸命な親がいて、子どもはラッキーだよ」って。自分に言ってあげてください。

私も子どもをサポートする仕事をしていて、一生懸命やっても、子どもに伝わらないこともあります。仲間の先生やカウンセラーからは、こう冷たく（？）、「石隈さん、よくやるよねえ」って言われることも。ほとんど私の愚痴の状態になりました。すいません。ストレスがたまってフラフラしているときには、自分を元気にするっていう工夫が必要かなと思います。

私は「元気グッズ」と名づけるもの、これをみると元気になるというものを鞆に一つか二つ入れておきます。

私の元気グッズをお見せします。これは、この前の父の日に小学三年の息子が書いてくれたパパの似顔絵です。「ありがとう、パパ」。言葉の方は、半強制的に書いてもらいました。最初は「パパ」しか書かなかったのです。去年は「おとうさんありがとう」って書いたのに、今年は何も書かないものですから、「ありがとう」っていうのを書くようにちょっと頼んだんです。

学校の先生だったら生徒さんからもらったお手紙は、元気グッズになりますね。私は大学で学生相談していましたので、学生さんからの手紙は元気グッズです。

特に気になるのは中退していった学生です。大学と折り合いが合わずにやめていく学生です。普段の相談室のカウンセリングだったら何回か会えて、いろいろ話をしたりしますが、中退する学生とはそんなに時間がないから、1回か2回会ってやめていくことがあります。すごく心残りで、もうちょっと話したかったなあとか、何してるかなあとか思うのです。

そういう学生が、1年か2年して、忘れた頃に暑中見舞いをくれて、今こういうところで元気にやってますとか、あのとき先生に会えて良かったって書いてくれると、とてもうれしいです。その手紙を鞆の中に入れておくと、元気グッズとして半年くらいはもちますね。

みなさんにはそれぞれ違う元気グッズがあると思いますが、それを入れておくと元気が保てますね。



それから、すごく疲れているときは、この人と会うとうれしいなあとか、この人とお茶飲むと元気になるっていう人とお茶を飲めるといいなあと思います。

この人と会うと勉強にはなるけど疲れるなあという人とはできたら避けましょう。日々の義理人情の中で難しいところもあるでしょうが、自分が弱っているときは、疲れる人は避けるに越したことはないと思います。

#### ◆自分で選ぶ・自分を生きる

私たちが生きていの中で、自分の人生の岐路というものがあります。家のことや仕事とか、いろいろ選択して決めることがあります。迷います。迷って当たり前です。そこで他の人の意見を聞きますが、最後は一人になって、自分の中の本音と建て前、本音と本音を並べてみましょう。

そしてこれならできそうという、自分の中の「マイ・ベスト」を選びます。これしかないという「ザ・ベスト」を探そうとすればするほど苦しいし、決まりません。自分ができることで、現在のところの「マイ・ベスト」を、あるいは「OK」を「えいやあっ」という気持ちで選択できれば、自分を生きることができるかなあという気がします。

最後に、本日は、ご静聴、ご協力、大変ありがとうございました。成長する子どもを、チームでサポートしながら、子どもとともに成長していきたいものです。みなさんにまたお会いできることを楽しみにしております。

#### ☆参考図書

石隈利紀 「学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス」 誠信書房

石隈利紀・伊藤伸二 「やわらかに生きる～論理療法と吃音に学ぶ～」 金子書房

田上不二夫 「実践スクールカウンセリング」 金子書房

上野一彦 「学級担任のための学習障害Q&A」 教育出版

☆なおインターネットを使って、ヤフーで「学校心理学」を検索すると、「日本学校心理学研究会」のホームページが見つかります。チーム援助に興味のある方は、参考にしてみたいと思います。

## 講師紹介

石隈利紀（いしくま としのり）

筑波大学教授。筑波大学心理・心障教育相談室相談員。学校心理士。臨床心理士。LD教育士スーパーバイザー。日本教育心理学会理事。日本カウンセリング学会理事。日本LD学会理事。日本学校心理学会研究会理事長。

1950年山口県柳井市に生まれる。二年浪人後、大学に入学。20歳代は「自尊心の大けが」とつき合う。企業勤務・塾経営の後、30歳代はアメリカ合衆国で心理学を学ぶ。たくさん残っていた「向学心の薪」を燃やして。

アラバマ大学大学院博士課程修了。学校心理学で博士号（Ph. D）を取得。カリフォルニア州の小学校のスクールサイコロジスト（インターン）、サンディエゴ州立大学講師を経て、39歳で帰国。筑波大学心理学系講師・助教授を経て現職。

趣味はカラオケ（持ち歌は「陽はまた昇る」など）、映画鑑賞、野球観戦。愛読書は「ビッグコミック」「ビッグコミックオリジナル」。特技は英語、宴会・歌合戦の司会。好物は、カレーライス、焼きそば、お好み焼き。

## ことばの教室って、どんなところ？

宇都宮市立雀宮中央小学校 高木 浩明

### 吃音を勉強するところ

#### ◆しょうがないよ

4年生と5年生の男子2人組は、通級を始めて3年目、ことばの教室ではすでにベテラン組だ。彼らと、次回のグループ学習会について話し合っていた時、ふと尋ねてみた。

「ことばの教室にはじめて来た時、どんなこと思ってたの？」

「そんなの、治したいに決まってるよ」

「……先生、治せなくて、ごめんな」

「しょうがないよ」

「そんなの、無理だよ」

2人のこのことばに、はっとした。子どもたちは吃音のことも、こちらが普通に話せば、ちゃんと返してくれる。子どもたちの中には、吃音について、自分について、たくさんの思いがいっぱい詰まっている。吃音のことが、こんなふうと言えるようになったんだなあと思うと、じんわり嬉しさがこみ上げてきた。

「なかなか子どもと吃音の話ができない」

「何か困っていることある？と聞いても、別にのひとことで終わってしまう」

この日の午前中、栃木県のことばの教室担当者の研修会で、こんな担当者の悩みが出されていたことを思い返しながらか、教室に来始めた頃の話で盛り上がる2人を見てみると、自分について、吃音について話せるようにすることが、ことばの教室の役割じゃないかとの思いが強くなってきた。

#### ◆新しい出会い

それから2年経った昨年4月、現在の学校へ異動、引き続きことばの教室の担当になった。

新たに4名の吃る子、2年生のA君、4年生のBさん、5年生のCさん、Dさんと出会った。2年生から通級していたBさんとは、市内の5つのことばの教室合同の吃音グループ学習会の時に、何度か顔を合わせたことがあった。またA君、Cさん、Dさんは、3か月ほど前からことばの教室で吃音の指導を受けていた。4人とも、前任の担当者と吃音を話題にしたおしゃべりも経験していたが、4月当初はかなり緊張したようだ。

「最初に会った時、先生が、吃音を治すことはできないと言うのを聞いて、やっぱりそうなんだと思った。今度は違うことを言うかもしれないと思ってたから、ちよっ

とショックだった。それから、ことばの教室は、吃音を勉強するところだよと言われて、『？』という感じだった」

子どもたちが戸惑った「吃音を勉強する」ということばは、以前「ことばの教室が、吃音を治すために通うところでないなら、何をするとところと言えればいいんだろう」という問いかけに、前述の2人組が考えてくれたものだ。

「ことばの教室って、何するところかなあ」

「ことばの教室なんだから、ことばを勉強する。僕は食べるから、どもりを勉強するんだ」

「〇〇君が言ったこと（の意味）分かるよ。それいいよ」

こう話している様子を見て、ことばの教室での取り組みを表現することばとして、子どもたちとの会話の中で使うようになっていた。

#### ◆考えること、知ること

この表現を意識的に使った背景には、子どもたちが吃音について誤解していたり、知らないことが少なくないことへの、担当者としての不安感があった。例えば、それまでの連発から音を伸ばすようになって、それを吃らなくなったと感じ、意識的にやろうとしていた子がいた。彼にその状態は伸発とって、吃る状態のひとつだと伝えようと、

「つかえないから、こっちがいいと思ってたけど、おんなじなんだ。でも、間違えなくってよかった」

ちょっとがっかりした様子を見せながら話した。また、吃音の状態のちょっとした変化が気になり、自分が何か（吃音に）悪いことをしたのではないかと、不安になっている児童に、

「吃音には波があり、急に目立ったり、しゃべりにくく（難発に）なったりするけれど、それはあなたのせいではないよ」

「先生は、吃音が多い時も少ない時も、あなたの話し方のままでいいと思ってる」

と、話すと「私もそう思う」と、安心した表情に変わった。

どもりを治す薬があるのか、どもりを抑える薬があるのかと質問してきた児童もいた。薬がないことを知って自分の考えをこうまとめて言った。

「ショック。だけど、どもりは風邪やガンみたいな病気じゃないことが分かった。病気じゃないなら、治さなくてもいいのかなあ。このままで大丈夫だね」

実際に吃音を勉強するといっても、何を、どんなふうになればよいか分かっているわけではない。子ども向けのテキストもない。毎日の生活の中で、吃音についてちょっと気になったこと、変だと思ったこと、どうしようと悩んだことを、一緒に考え話す。ことばの教室で、ごく普通に行っていることの積み重ねだが、「吃音について勉強する」と意識することで、ちょっと子どもたちの考え方に、変化が生じたように感じる。それは、吃音についてもっと考え、知れば、「吃っていい、今の自分で大丈夫」という気持ちを強くできると、思うようになったことだ。

## どもる人の仕事

### ◆本当にそうなの？

5年生の2人はクラス替えがあり、新しい友だちとの関係にちょっと戸惑いもあったようだが、「食べたけど大丈夫だった」「結構、平気だったよ」「もうみんな慣れてるから」と安心した様子を見せ、出会いから程なくして、4人の子どもたちは学校での様子、友だちのこと吃音について自然に話せるようになってきた。

「幼稚園の頃、ぼくは食べたけど、弟は吃らない。そんなの嫌だと思って、治そうとしたけどうまくいかなかった」

「3年生の時、音読で吃ったら、男の子が笑ったから、泣きそうになった。そしたら先生がしかってくれた」

「(これまで話せなかったことが)初めて言えた。すっきりした」

4人からは、「今は吃っても大丈夫」「吃っていいと思う」ということばが、しばしば聞かれた。ただ、そう話す様子に、ちょっと無理しているように感じることもあった。「本当に大丈夫なのか」「他の人はどう思うんだろう」「今は大丈夫だけど、大人になったらどうなのか分からない」などの不安や、心配が隠れているように見えた。

そんな時に目に留まったのが、『治すことにこだわらない、吃音とのつき合い方』（ナカニシヤ出版）7章の、愛媛大学水町俊郎教授が書かれた「吃音者の就労と職場生活」だった。4人の子どもたちは、身近に吃る大人や子どもがいないため、大人の吃る人がどんな仕事をしているのか、どんなふうに住んでいるのか、なかなかイメージできないようだった。そのことが不安や心配等につながっているのではないかと考え、「吃音者の仕事」をテーマとした学習を行うことにした。

### ◆100人の吃る大人がいます

吃音者の職種の調査結果とセルフヘルプグループからの情報から、市役所(公務員)、パソコンのプログラマー、先生、お店屋さん、工場働く人、お坊さん、印刷屋さんなど23の職業を、さらに地域性を加味して、農家と主婦を加えた25の職業を取り上げた。「100人の吃る大人の人があります。どんな仕事をしているでしょう」という問題を示し、その職業に就いている人がいるかどうかを、○×形式で答えるようにした。また○や×をつけた理由を簡単に話してもらった。

A君は、25項目中17項目に○、8項目(先生、セールスマン、お坊さん、お医者さん、お店屋さんなど)に×をつけた。この時間は研究授業で、数人の教師が参観していた。職業についての学習は、授業の後半だったので、それほど緊張した様子ではなかったが、授業後に感想を聞くと、

「本当は、もっと×かなと思ったけど、知らない先生が見てたでしょ。だから○にしたんだ」

と話していた。実際には半分近くの職業で、吃る人は働いていないと考えたようだ。

×をつけた理由を聞くと、先生やお医者さんは、相手に何か説明する時、吃るとうまく通じないかもしれない。お店屋さんは、お客さんと話す仕事は難しいと考えた。理由を聞いた後、全部の仕事に○がつくことを伝えた。その途端、パッと表情が明るくなったのが、参観していた教師にも分かったようだ。

「吃っても、何でもできるんだよ」

家に帰ってからニコニコ話していたと、後日保護者の方が伝えてくれた。

#### ◆ どうして×にしたんだろう

4・5年生の3人は、25の職業に対して、いずれも5、6個の×をつけた。3人とも、吃っている人は就かないと思った職業は、消防士とガードマンで、早く伝えなければダメな仕事だからという理由だった。お医者さんは、試験の時不合格になるんじゃないか。会社の事務は、社長に怒られるから、×をつけた児童もいた。

「私は、幼稚園の先生になりたいから○」

「もし吃る人がなったら、ことばの教室で、自分の経験を伝えられるからOK」

「お坊さんは、吃っても頑張れば許してもらえそう」

吃りながら仕事をすることを、肯定的に捉えようとする様子も見られた。そして、全部の職業が○になると分かると、ホッとした表情や嬉しそうな表情を示した。ところが、A君の時には見られなかった様子の変化が、この後3人に見られた。ちょっと考え込むような表情だ。

「どうして全部○にしなかったんだろう」

「吃っても大丈夫だと思ってたのに、やっぱりできないと思ってたことがあったのかなあ」

3人には、全部○だったことよりも、自分が×をつけたことの方が、気になっていたのだ。

今回の学習では、俳優や政治家といった特別な仕事ではなく、子どもたちにとって身近な仕事に就いて、普通に生活している吃音者がいる。中には、話すことの多い仕事をしている人もいることを知らせ、将来への不安をちょっとでも減らしたいと考えた。全部の職業が○になると知った時の嬉しそうな表情や、「何でもできる」という感想に、子どもたちが何かを掴んだという手応えを感じた。

その一方で、4・5年生の3人にとっては、どうしたら×をつけなくなれるか。×だと思わなくなれるか。言い換えると「今」の自分が吃音をどう捉えるかが、一番の学習課題になっていた。普段の生活の中で意識しない、あるいは意識しないようにしているが、吃るとできないと思ったり、避けてしまうことがあると、子どもたち自身が気づいたことも、大きなポイントになった。

3人にとっては、これからことばの教室でどんなことに取り組んでいけばいいのか、何だか宿題を出されたように思えたかもしれない。

#### ◆ 先生にやってもらおう

偶然、地区のことばの教室の先生に、吃音について話し合う子どもたちの様子を、

見てもらうことになり、4・5年生の3人によるミニ学習会を実施した。学習会のお話を子どもたちにしたところ、

「先生たちは、食べる人の仕事について知ってるかなあ」、「あの問題やったら、どうなるかなあ」といった声が上がった。そこで、授業の後半部分で、見に来た教師に、子どもたちと同じ問題を、実際にやってもらった。

高木 先生たちは全部○をつけたけど、みんなはどう思う？

C うれしかった。

高木 みんなは、普段は食べてもいいと言ってるのに、どうして×をつけたんだろう。

B 食べてもいいと言ってるのに・・・何でつけたんだろうってショックだった。

C 本当にいるのかなって思った。

D 食べている人は、やっぱりできないと思った。

C 先生たちは、どうして○をつけたの？ことばの教室の先生だから？

T① その職業に就いている食べる人を知っていたから。

T② ことばの教室の先生をやって、吃音のことを勉強したから。通常の学級担任をしていた頃だったら、また違った答えだったかもしれない。

T③ どんな職業にでも就けるってことを知っていたから。

子どもたちにとって、教師が一つも×をつけなかったことは、驚きだった。そして「どうして？」

「勉強したから○をつけられるようになったと言ってたけど、本当？」と強く感じたようだ。子どもたちにとって、この日の学習は、「吃音を勉強する」ことが、自分にとってどんな意味を持つことになるのか、ちょうど前回の宿題のヒントをもらった感じになった。

## 自分を見つめること

### ◆どんなことを感じてきたのだろう

吃音者と職業の学習には、未来の自分を見つめる意味もある。その課題に取り組む中で、今の自分を意識する子どもたちの様子から、改めて気になったことがある。子どもたちが自分の吃音のこと、ことばの教室のことを、これまでどのように感じ、考えていたかだ。このことを知らずに、子どもたちとの学習を進めることは難しいと感じた。そこで、子どもたちに食べることにいつ頃気づいたのか、気になりだしたのかなど、質問してみた。

この学習は本校だけでなく、市内の5つのことばの教室でそれぞれ行い、そこから分かったことを、「教室だより」にまとめ、市内の小学校の全職員に配った。なお今回話を聞いた児童が15名ほどであり、既に全員ことばの教室に通っていることから、この結果が、吃音児の一般的な様子を表していると考えるのは難しいと感じている。また、本章で紹介する子どもたちの声には一部本校の4人以外のものも含まれている。

#### ◆ことばのことに気づき始めた頃

「うまく言えない。しゃべりづらい。変だなあと思った」

「友達としゃべったとき言いにくいと思った」

「みんなと違うなと思った」

子どもたちは、入学前に6割、1年生の時点ですでに9割が、ことばのことに気づき始めていた。そのきっかけは、誰かに言われたからではなく、子どもが自分で気づいた場合が多かった。

「いつ頃から気になり出したか」質問した。気づき始めてから、1年経たないうちに気になり出したが6割、9割が低学年から気にし始めていた。

「分からないとか、違うとか友だちに言われた」

「マネをされた」

これが、気になるきっかけだと話す児童が半数。

「他の人と話し方が違っていたので、何で自分だけこうなんだと思った」

「治そうとしたけどどうまくいかなから。治せなくて心配になった」

自分のことばの状態を見つめる中で、しだいに気になり出した児童が半数いた。

#### ◆まわりの人への意識

ことばの教室への通級を始めた頃、保護者から「ことばのことは気にしていないようで、たくさんおしゃべりもしている」という話を聞くことがある。この保護者の意識と前述の子どもたちの状態にずれがあるように感じた。そこで、「気になり出した頃、まわり的人是自分の話し方に気づいていたと思うか」質問した。

子どもたちも現在は、保護者や先生が、その当時から吃音に気づいていたことを知っている。けれども、自分が気になり出した当時は、保護者に対しては2割、先生に対しては半数程度の子どもが気づいていない、知られていないと考えていた。

これは、子どもに意識させたくない。気にするようになって話さなくなることが心配という大人の思いが背景にある。また、吃音を意識すると悪化するのではと危惧し、吃音には触れないほうが良いという考え方があることも、影響している。

一方子どもたちにとっては、相手が自分の話し方に気づいていないと思うため、ことばに関して気になることがあっても、自分からはなかなか話せない。話していいと思えない場合があるようだ。こうした点も踏まえて、「ことばのことが気になり出した頃、まわりの人からどんなことを言ってもらえたらよかったと思うか」尋ねた。

「〇〇ちゃんが何を言ってるか、分かるよ」

「つかえることはあるけど、あなたの話し方でいいよ」

吃ることを受け入れてほしい気持ちに加えて、

「誰にことばのことを聞けばいいか知ってるよ」

「どうすればいいか一緒に考えよう」

これからどうしたらよいかを示してほしいと感じる児童もいた。さらにこう答えた。

「『大丈夫。治るよ』は、治そうとしてもうまくいなくて、不安になっているから、『何でそんなふうに言えるの』という気持ちになってしまう」



「『ゆっくり』は、自分でもゆっくり話せばいいと分かっているけどうまくいかない。それを言われてもかえって落ち込む」

「『ゆっくり話しな』は、治るヒントかもしれないとその当時だったら思うかもしれないけど、今は吃音のことをもっと知っているから、これだけではダメだと思う」

#### ◆初めてことばの教室に来たときの気持ち

半数以上の子どもたちが、こう話した。

「治したい」

「これで吃音は治るのかな」

「どもりは病気、吃るのは自分一人だと思っていたので、早く治してほしい」

そんな子どもたちにとって、担当者から「治すことはできない」と言われたことは「頭が一瞬空っぽになるぐらいのショック」だった。その一方で、こんなふうを感じた児童もいた。

「来る前から治らないと思っていたけれど、言われるとやっぱり・・・今は『でも大丈夫』と思えるようになった。それに、ことばの教室は、吃音について知るところ、教えてもらうところだと分かったし」

「食べることは悪いことではないことや、食べる人が自分以外にもいることがわかってよかった」

そこで、担当者からどんな話を、どういう順番で話されたら良かったか、まとめてもらった。最初に知りたいことは、「吃音、吃ることば」という児童が多くいた。実際に、子どもたちにこの話をする中で、印象的だったことがある。

「自分の話し方が『食べる』ということが分かって、『変なもの』じゃなくなった」

「『どもる』ということばがあるのは、自分だけじゃない証拠。それに『食べる』の漢字があるのは、きっと昔からあったからで、今ならカタカナや英語になる。だから『食べる』人は昔から、いっぱいいると思う」

子どもたちは、「食べる」ということばひとつから、どんどん思いを広げていった。

「自分だけでないこと」「悪いことではないこと」や「吃っても通じる」「吃っても、あなたの話し方のままでいいこと」を知りたいという児童も多くいた。「通じること」「分かること」を、一番最初に伝えてほしいという児童も複数いた。

「治る方法はわかっていないこと」「治せないかもしれない」「どもりは治らないという事実」については、どの順番で言われたらよいかは分からないけれど、きちんと教えてほしいことだと考えていた。子どもたちにとっては、ショックを受けるかもしれないけど、知らなければならないことだという意識が働いているように感じた。

#### ◆自分にとってキーになった学習

今の自分にとって、ことばの教室でのどんな学習が、キーになったか尋ねてみた。一番多かったのは、グループ学習への参加だった。「吃るのはあなただけではないよ。他にもいるよ」とことばの教室で聞いていても、実際に自分と同じくらいの年齢の吃音児と出会う、さらに話すことは、やはり子どもたちにとって大切な経験になる。

「グループ学習に参加して自分だけが吃るのではないということがわかった。友達もできた。吃っても大丈夫だとわかった」

「グループ学習では自分と似た人がいて安心した。吃音の人と話ができてよかった。また、吃音について話ができてよかった」

グループ学習以外では、次の意見もあった。

「先生に話を聞いてもらえること」

「吃るのは悪くないということばを聞いたこと」 「吃音について説明してもらえたこと」

「吃音は治らないということを知ったこと」

#### ◆話すことの意味

自分を振り返り、話すことが、子どもたちにとってどんな意味を持っているのか。まだその答えを求める段階ではないのかもしれないが、子どもたちの様子にいくつか変化があったことを感じる。

その一つが、子どもたちが自分のことを話す時に「前は」「今は」ということばを、より多く使うようになったことだ。以前の自分と、今の自分の違いに気づき、意識して表現しているようだ。

ふたつめは、他の人がどう思っているかへの関心の持ち方だ。自分が気になること、考えたことをメッセージカードに書いて、友だちに読んでもらい、返事をもらう取り組みを、今年度はたびたび行ってきた。以前は、自分の聞きたいことは書けるが、なかなか相手への返事をまとめられない様子があった。もちろん「自分も同じ」「私は違う」という感想は、これまでも話していたが、違うことをどう捉えたらいいのか戸惑っている雰囲気があった。それが、「自分もどんどん考え方が変わってきたし、これからも変わるかもしれない」と思えるようになり、安心して今の自分の考えを出せる、相手に伝えられるようになってきたようだ。

#### ◆変われることに気づいて

TBSのドキュメンタリー『報道の魂』のビデオを見て、松下詩織さんの言った「どもりを治したくない」ということばに、「同じように思えない。どうしよう」と考え込んだ、BさんとCさん。そこで『治すことにこだわらない、吃音とのつき合い方』に載っている松下詩織さんの作文や佐々木和子さんの原稿、『どもり・親子の旅』（日本吃音臨床研究会）の長尾政毅くん、伊藤由貴さん、保坂美帆さんの作文を捜して読み返した。その中で、はじめからテレビ番組で話しているように思ったり考えたりしていたのではなく、みんな少しずつ変化していることが確かめられた。自分自身もこれまでずいぶん変わってきたことを重ね合わせて、今の自分にはできないと思えないことでも、そのうちできるようになるかもしれない。今の私のままでいいことを再確認する様子が見られた。

先日のグループ学習会で、1年生と2年生の男の子が、吃ることを友だちにからかわれると話しながら、「どもりは気にならない」と言う様子を見たA君とDさん。そ

の様子に驚きながらも、この男の子たちもこれから変わっていくから大丈夫だと思う気持ちを、学習会の感想に書いていた。

「私は、男の子たちが言ったことに、びっくりしました。男の子たちは、食べるなんて気にならないと言っていました。でも、友だちに言われているのに気にならないって、私にはとっても不思議なことです。私は、食べることを悪いとは思っていないけど、食べることを気にしたりもしてます。そうやって、吃ったりしています」

「きっとあの子たちは、吃っちゃいけない。なおさなきゃいけないと思ってるんじゃないかなあ。だから、気になると言えなくなるんだよ。どもりのべんきょうして、吃ってもだいじょうぶなことがわかれば、きっとかわるよ」

## 子どもの「今」にこだわりたい

### ◆吃音と向きあう場所、時間

ことばの教室のこの1年の取り組みを振り返ると、吃音を勉強するというスタンスでのスタート、食べる人の仕事について、自分のこれまでのこと、日本吃音臨床研究会の活動が紹介された、TBSの『報道の魂』のビデオ、そしてグループ学習会と、いくつかトピックスを挙げることができる。これらのひとつひとつが、子どもたちの刺激となり、その中で子どもたちが変わっていった様子もあった。そのことを、担当者として意図していなかったわけではない。けれども、子どもたちにとって大切だったことは、ことばの教室で何かを教えてもらった、知ることができたこと以上に、自分とあるいは自分の吃音と向きあえる場所があった、時間があったということではないだろうか。

### ◆ことばの教室でできること

先日、2年生のA君に「いつまでことばの教室に通う？」という、ちょっと意地悪な質問をぶつけた。彼はしばらく考えた後こう答えてくれた

「6年まで通って、いいんでしょう？ きっと、ここでやることいっぱいあるもん」

この日、彼が話してくれたのは、3年生のクラス替えの不安だった。先生に吃音のことを言った方がいいのか。どんなふうに言おうか。お母さんに連絡帳に書いてもらってもいいのか。新しい先生は、吃音のこと知っているのだろうか。もし「ゆっくり話そう」とか言われたら、どうしよう。僅か30分ほどの時間の中で、彼は次々問題を見つけ、そして自分自身で答えていく。

「こんなふうに言ってた人もいたよ」

「それってこういうこと？」

彼が考えを進める後押しや、問題の整理、彼が気づいていないことを指摘したりすることは、もちろんあるが、答えを教える必要はなかった。

回転寿司で注文しようとしたら、ことばが出なくなって困ったと話してくれたDさん。彼女に、最初にそういうふうになったとき、「あ、吃らなかつた。よかつたと思わなかつた？」と尋ねると、

「何で先生そんな（ふうに私が思った）こと分かるの？」とびっくりしていた。そして「ことばが止まるのも、吃音だよ」と伝えると、「最初は、その方がいいと思ったけど、だんだん言い難くなったし、やめたほうがいいよね」と話していた。難発のことは、分かっていなかったが、それ以外はすでに彼女が自分で感じたり、考えていたことを、私がことばで表現し直したという感じだ。

ことばの教室の1年の中で、こうした何気ない会話の時間が占める割合が、実は一番多かったのかもしれない。その時々で、話題になることは変わっていくが、子どもたちが「今」悩んでいること、困っていること、気になっていることを、ことばの教室という時間と場所を利用して考えられるようにすることが、結局、子どもたちへの一番の支援なのかもしれない。

そう思えるぐらい、子どもたちはことばの教室で上手におしゃべりしている。

## 吃音のある子とのかかわり

千葉市立あやめ台小学校ことばの教室 渡邊美穂

### 吃音のある子との出会い

#### 初めの相談

私は、初めてことばの教室に相談に来た吃音のある子どもに「何か困っていることがあるの？」と聞くことにしている。年齢はそれぞれ違っているが幼稚園の年長児でも「ことばがつかえる」と、話してくれる。母親に言えないことでも、ことばの教室の先生だから何とか治してくれるかもしれないと必死の思いが伝わってくる。その気持ちを、大切に受け止めている。

保護者に対しても「治してあげたい」と思う気持ちを受け止める。何度か会ったり、話したりしていく中でいつか「吃ってもいい」と思えるようになるのをじっと待つ。

通級が始まると、困ることや心配なことを聞き、どうしたいのか、どうなりたいかを話し合う。

それが「音読」「発表」など具体的なものだと、その練習をする。子どもが困っていることについて、すぐに対応してあげたいと思う。その練習も、ひたすら練習するだけではなく苦手な音をどうするか、スピードやタイミングなどはどうしたらよいかを話し合いながら進める。けれども、私は、うまいとか下手とか、吃ったとか吃らなかつたとかではなく、音読や発表が楽しいと思えるような活動につながるように取り組んでいる。

#### 音読

##### <実践例 1 体ほぐし>

まずはじめに音読した時に、今日の音読は、どんな感じだったか感想を聞く。「いつもと同じ」「いつもより疲れた」「いつもより楽だった」など子どもの感想を書きとめておく。

その後、軽くて柔らかいボールを使ってボール投げをする。ボールを投げながら「あー」とか「やー」とか声をだす。口を大きく開けておなかから声を出せるようにする。そして、相手に投げかけるように、声を前に出すようにする。

床（ジュータン）の上に仰向けに子どもを寝かせ、体から力を抜くように腕や、足を揺すってリラックスさせる。両足を持って左右に揺らす。

もう一度、ボール投げをする。普段、大きな声を出ることがない子が多いので、恥ずかしくないように担当者も一緒におなかから声を出す。そうすると、安心するようで、ボールを投げながら、声を出したり、しりとりをするなど、ことばを出すことが

楽しくなるように行う。

最後に、同じ文章を音読して、感想を聞く。感想は、いろいろで、「楽に読めた」「変わらない」などがあるが、体をほぐしてから読むことがわかると、学校でもちょっと肩をほぐしてから音読をしている子もいる。「音読も少しこわくなくなった」と思えるようになるというなと取り組んでいる。

#### <実践例 2 音読遊び>

音読する文章を選び、どのように読むか考える。

- ①普通読み 普通のスピードで読む
- ②逆さま読み 文の最後の文字から読む  
例 座っています→すまいてっわす
- ③～ね読み 文節ごとに、「～ね」をつける  
例 犬がね、走ってね、いますね
- ④～さ読み 節ごとに、「～さ」をつける。
- ⑤超スピード読み できるだけ、速く読む
- ⑥超ゆっくり読み できるだけ、ゆっくり読む

順番に、サイコロを振り、出た目と同じ番号の読み方をしながら、音読を交互に行う。読み終わった後に、どの読み方が楽しかったかなどの感想を聞く。最後に、自分にとって一番楽な読み方はどれかを質問する。

選んだ読み方で音読をすると楽に読める方法が自分でわかるようになる。だいたいの子が、「普通読み」が楽だったと言う。結局、「普通のスピード」で読めばいいことに気がついて、音読に対する不安が軽減できるのではないかと思う。音読が楽しいと思えるような遊びを交えて、練習をする。

#### 吃音に直面すること

初対面であっても、ことばの教室は吃音の話がしやすい環境だと思う。遊びだけでは、子どものニーズにはこたえられない。吃音についての話題で話し合うことが大事だ。担当者と子どもの話し合ったことを保護者や学級担任に伝えながら子どものまわりの環境を整えていくことが必要である。吃音や吃音のある子のことをまわりに理解してもらうことを担当者は、一緒に考えて実行していくようにする。そのことは、これからの人間関係を広げるために大切なことだと思う。

しかし、自分の吃音に対して思っていることを話せない子もいる。その子には、吃音について客観的に見ながら考えを聞くような実践をしている。

#### <実践例 3 吃音Q & A>

① 吃音に対する質問を用意し、子どもに答えてもらう。私の場合は、「他の子は、このように答えているけれど、あなたはどう思う？」という聞き方をする。吃音につ

いはじめから、本人の考えを答えさせるより、答えやすいようだ。

② 「ぼくも同じ」「私は、そうじゃない」などと答えたらその理由を聞くと、吃音に対する今の思いや考えが出てくる。私は、同じ質問を1、2年後ぐらいに、再度聞くようにしている。思いや考えは変化をしていく。なぜ、変化したのかそのことも話題にすると話し合いが深まっていく。

(質問)

- (ア) 食べるって何？
- (イ) どうして食べるの？
- (ウ) 食べる人は、どのくらいいるの？
- (エ) 食べることを治したいと思う？
- (オ) どんな食べ方があるの？
- (カ) いつも食べることばがあるの？
- (キ) 食べることは、嫌？

<実践例 4 お話作り>

① 「吃音が治る薬」の架空の質問をする。

- (ア) 吃音がピタッと治る薬があったら飲む？
- (イ) いくらだったら、買う？
- (ウ) 副作用があるかもしれないけど飲む？

吃音に対する子どもの思いがこの質問でわかる。

② 吃音が治る薬が出てくる話を作る。

③ 文章を書くことが苦手な子には、初めにストーリーを話し合ってから進めるようにする。

- (ア) 吃っているのは誰？
- (イ) 薬は、どこにあるの？
- (ウ) どうしたら手に入るの？
- (エ) 飲んだらどうなったの？
- (オ) 吃音は、どうなったの？
- (カ) それから、どうなったの？

④ 絵を描くことが好きな子は、絵も描く。

子どもと個別でのかかわりは、とても大切である。しかし、「自分だけが食べる」と思っていることが多いようだ。そうではないとことばで説明するよりも、他の食べる人と出会う方がよいと考えている。「吃ってもいいんだよ」と吃っていない人に言われるより、吃りながら生き生き話している人に出会うことは自分の将来に安心するようである。そのために、私はグループ学習や交流会を行っている。

<実践例 5 自己紹介カード>

通級時間が違うため、同じことばの教室に通っていても会うことが難しい時に行っている。

- ① 紹介カードに自分のことを書く。
- ② ことばの教室に掲示する。
- ③ お互いの紹介カードを読む。
- ④ 質問したいことを書いてカードに貼る。
- ⑤ 質問をもらった人は、返事を書く。

直接会えなくても、交流することができる。はじめは、簡単な質問だが、吃音に対する内容のものに発展していくと深まりが出てくる。

<実践例 6 ビデオレター>

- ① 個別の学習の様子をお互いにビデオで紹介する。内容は、吃音につながってなくても友だちとのかかわりを楽しんでいる。
- ② ビデオの内容や友だちについて感想や質問を書く。ビデオレターでそれを伝える子もいる。違うことばの教室に通級している子とも交流できる方法である。ビデオレターの内容を紹介する。

- 電車について調べたことのクイズ
- 動物クイズの出題
- 自己紹介
- 自分の習い事について紹介
- 得意な料理の作り方紹介
- 発表会の練習の様子紹介
- 電車番組

ビデオレターでは、相手の様子がよくわかりとても楽しく交流できた。直接会うことに抵抗がある子にはよい方法である。

<実践例 7 交流活動 その1>

- 1 ことばの教室のお店屋さんごっこに参加。
- 2 お互いのお店屋さんにお買い物に行く。
- 3 お互いのお店屋さんの感想を書く。

お互いに話しかけることが苦手な子だったが、相手の存在をかなり意識していたようだ。「同じしゃべり方だった」と後で言っていた。

<実践例 8 交流活動 その2>

- 1 お店屋さんを一緒に準備する。



- 2 何屋さんにするか、何を作るか相談する。
- 3 協力して出店する。
- 4 一緒に行った感想をお互いを書く。

吃音の話題に抵抗がある子たちだった。話題に吃音が出てこなくても仲間と一緒にいるだけで安心感を感じていたようだった。

<実践例 9 交流活動 その3>

とにかく、出会うことが大切だと考えて同じ通級時間に集まるようにした。集まって遊ぶことを多く行いながら、子どもたちが仲良くなっていく。遊びの内容も遊び方もだんだん変って、遊びについて意見を出し合う場面が多くなってきた。

- ①ゲーム      ②紙芝居作り      ③劇      ④エンカウンター      ⑤番組作り

ことばの教室内だけではなく、幼児から大人まで吃る人と広く交流する場を大切にしている。

<実践例 10 交流活動 その4>

①出会いの広場（全員）

手遊びや体ほぐし、ゲームを通してリラックスができるような活動。声を出したり名前を紹介したりすることが自然にできる雰囲気になる。その後、子どもと大人は別々の部屋で違う活動をする。

②子どもグループの活動

何かを作って遊んだり、発表したりする。

- ・すごろく作り
- ・的当て作り
- ・お菓子作り
- ・ことばから連想する絵

「ふわふわ」「うきうき」「るんるん」

③親のグループの活動

- ・お互いの悩み相談
- ・ことばの教室卒業生の母のお話を聞く
- ・伊藤伸二さんの講演会

昼食も親子別々で、新しい仲間で、楽しい時間を過ごす。

④発表会（全員）

子どもたちは、自分の作品を紹介する。大人も即興で歌や踊りを発表する。お互いの発表を楽しみに見合っている。

⑤振り返り

活動の感想をことばで言ったり、用紙に書いたりする。交流活動に「また、来る」と言ってくれる子が多くなってきた。親も、「たくさん話したり聞いたりすることができてよかった」と言ってくれる。スタッフは、ことばの教室の担当者が5人。将来的には、吃音のある子やその保護者がスタッフになってほしいと思っている。そうすれば、もっと親子のニーズにあった会になるのではないかと思う。

個別からグループまで、いろいろな活動をしながら吃音のある子とかかわっている。いつも大事に思っていることは、今この子は、何を求めているかを知って一緒に向き合うことだと思う。

そして、吃音に悩んだ時に「一人じゃない」「仲間がいる」と思えることは、とても大事なことだと思う。吃音のある子同士が、出会っておくことは必要なことである。たくさんの交流を行っていて本当にそれを感じる。ことばの教室の担当者である私も、子どもたちと悩みを共有した仲間として、これからもかかわっていこうと思う。

## 出会い、わかちあう、交流活動

元千葉市立院内小学校ことばの教室 高瀬景子・渡邊美穂

吃るのは一人ではないと実感してほしい  
他の子どもと出会う機会を作りたい  
安心できる人間関係の中で自己表現してほしい

### 交流活動取り組みまでの経緯

#### 交流活動への担当者の思い

ことばの教室での活動は、個別の場合がほとんどである。個別のかかわりを深めていくなかで、子どもの気もちに添った活動に取り組んでいく。

「音読が大嫌い」と言う子とは、声を出して読むことや内容のおもしろさを味わう活動。「自分の名前が言えない」と泣く子とは、気もちや解決策を考えて実践する活動など、さまざまである。

このように、吃音があるといっても、ひとりひとりが抱えているものは違う。これまでに会った子どもたちの様子から、例を挙げてみる。

#### 担当者との会話から知った気もち

「ぼ、ぼ、ぼ、ぼくね、ほら、こういうふうになっちゃうの」  
「音読は、大嫌い。つかえるから」  
「けんかの理由には関係ないのに、うまく話せないくせにと言われる！」  
「発表会で声が出なくなって、早く言えって友だちに言われたの（泣く）」  
「自己紹介は嫌だ。名前でつかえるから。緊張するよ」  
「どもりが治るなら、ことばの教室に通う」  
「どうせ、先生は、どもらないでしょ」

#### 行動の様子から気になること

友だちと遊ばない  
自分の気もちを抑えている  
あまり話さない  
学校へ行きたがらない  
口調がきつい  
声が小さい

表情が乏しい  
人への不満や注意が多い  
伝えたいことをうまく言い表せない  
緊張感や不安感が大きい  
無気力になっている  
嫌なことには取り組まない  
いやだと言えない  
作文や感想を書くことが嫌い  
話し合いが嫌い  
頻繁に消しゴムを使ってかき直す  
人や新しいことへの緊張、不安がある

### 「自分だけが、うまく話せない」

「どうして、自分はいまうまく話せないのだろう」「うまくできないといけない」  
子どもたちはこのように考えているようだ。そこで、吃らない担当者が、他にも吃る人がいることやいろいろな考え方を伝えるが、子どもの心には、納得できないものが残っているように感じる。

そのため、ひとりひとりの孤独感を取り除き、ひとりぼっちではないという安心感を子ども自身が得られるように、吃音のある子ども同士が出会う機会をつくりたいと考えるようになった。

### 「言語関係図」Z軸へのアプローチ

子どもたちの気もちや様子には、自己否定につながっているものが大きく表れ、もっているよさが見えなくなっていると思うことが多々ある。

子どもたちは吃ること以上に話すことへの不安や、吃ることへの恐れをもち始め、話すことを回避するようにもなっている。話すことへの不安や恐れから、コミュニケーションや自己表現に対して消極的になっていく。私たちは、ことばの症状の問題よりも、このほうが大きな問題になっている子が多いと考えた。

アメリカの言語病理学者、ウェンデル・ジョンソンは、吃音の問題をX軸(吃音症状)Y軸(聞き手の反応)Z軸(本人の吃音に対する態度)からなる問題の箱として表した。

ことばの教室の担当者としては、X軸である吃音症状の消失および改善を要請されているのだろうが、吃音は未だに原因も解明されず、吃音治療法も確立されていない。国語の朗読は苦手だが、通常の会話にはあまり困難を感じていない子ども。反対に、普段は吃るが、国語の朗読や発表は得意な子など、吃音の症状は現れ方も、現れる場面も様々である。私たちもこれまで、ことばの教室などで実践され報告されてきたいくつかの吃音症状に対する指導方法を試みたが、私たちにも、子どもたちにとっても、納得できるものでなかった。

ジョゼフ・G・シーハンは、吃音を氷山に例えた。人が見ている部分の吃音症状は、吃音のごく一部分で、水面下に沈んでいる氷の固まりが大きい。それは、吃ることへ

の不安や恐れ、回避で、それこそが吃音の大きな問題だと指摘した。ジョンソンにしても、シーハンにしても、吃音症状以外のアプローチの重要性を提唱している。

吃ることに不安や嫌悪感を持ち始めている子ども達の吃音に対する不安や悩みを、私たち担当者はどれだけ受けとめているのだろうか。何ができるだろうか。吃音児たちに吃っても大丈夫と言ってきた自分自身が、本音で言ってきたのか。吃音に直に、からだや心で感じる経験をしたい。今後、通級してくる吃音児にどう向き合えばいいかを、私たちは模索し始めた。

話し手の反応、言い換えると吃音がある子の受け止め方にアプローチし、自己否定から自己肯定へつなげていくことが重要であると思うのだが、個別の活動でもできるが限界がある。吃音という核心のところに対する思いをわかちあい、いろいろな考え方やかかわり方を知り、助け合う経験を通して、自分のよさにも目を向けていくことができるのは、吃音のある子ども同士でしかないと考え、交流にも積極的に取り組み始めた。

## 取り組みの実際

### 担当者同士の十分な話し合い

本校のことばの教室には、複数の担当者がいるが、全員が吃音のある子を担当し、お互いに相談や情報交換をしながら、個別の活動を進めていた。

この担当者間の連携から、交流活動に対する考え方の共通理解を図り、グループ構成や内容のアイディアを出し合ってきた。事前に十分な話し合いを行い、ねらいやお互いの役割について考えておいた。一人で担当している場合には、自分の考えを整理するために、他校の担当者と相談や情報交換をする必要があるだろう。

### 子どもと保護者の気もちの確認

担当者の思いだけで交流を進めてはいけないと思い、担当者としての考えを伝え、子どもと保護者が交流を希望していることを随時確認することを心がけた。

そのためにも、担当者は、交流に対する考えをまとめておき、交流のよさ（魅力）を伝えられるように努めていく必要があった。

### 交流活動への参加の仕方

交流を通して得るもの、または交流でしか得られないものがあるが、「交流しなければならない」というわけではない。このことを担当者が理解し、子どもや保護者にも説明をしながら、「交流したい」という気もちで参加するようにしたかった。

また、実際の参加中も、無理をしないことを原則とした。やりたくないければ見ている、帰りたかったら帰ってよい、話したくなかったら聞いているなど、ひとりひとりに合わせた参加の仕方であり、共通理解しておいた。

### 交流の場の例

- ・ 同じことばの教室の子どもとの交流
- ・ 他校のことばの教室の子どもとの交流
- ・ 学校外の場所での交流

ことばの教室に吃音のある子が複数いる場合は、交流活動に取り組みやすい。しかし、複数いても交流を行う状況ではなかったり、一人しか通級していなかったりしていることばの教室がある。

このように、ことばの教室での交流が難しい場合には、他校のことばの教室の担当者と連絡を取り合い、交流に取り組むことができる。また、子どもだけではなく、保護者の親交も深まり、ことばの教室での活動という枠を越えたつきあいをしている子どもたちもいる。

### グループ構成の例

- ・ 同学年
- ・ 低、中、高学年別
- ・ 下、上学年別
- ・ 全学年
- ・ 男女別
- ・ 実態別
- ・ 通級時間別
- ・ 個別学習内容別

「自分一人ではない」ことを知ることができる「出会い」は、低学年（または幼児）のうちから必要だ。しかし、ただ出会わせればよいのではなく、ひとりひとりの実態や状況、希望、保護者や担当者の願いを考慮して、適切だと思われるグループ構成をする必要がある。

そして、そのグループ活動のねらいやひとりひとりのめあてを考えて取り組む。

さまざまな構成をすることができるが、2、3人のグループの場合は、同学年・同性の友だちに会いたいという子どもたちの声が多い。

また、全学年の交流では、高学年がリーダーとなり、活動を盛り上げ、低学年を気遣っている。リーダーの姿に低、中学年はあこがれ、頼りにしている。そして、毎年リーダー役が引き継がれ、成長していく姿が見られている。ひとりの子どもが、複数のグループ活動に参加することもある。

### 間接的な交流の例

- ・ 写真
- ・ 手紙
- ・ 録音テープ
- ・ ビデオレター
- ・ 自作ビデオ番組
- ・ 劇のビデオ
- ・ 作文
- ・ 吃音Q & A
- ・ 吃音レポート

他の子どもと出会いたいけれど、身近にいない、時間が合わないという場合がある。また、会うことには気がひける子もいる。そのため、ビデオレターを繰り返したり、作文を読んだ感想を書いてもらったりするなどの間接的なかわりから始めている。会ってはいないけれど、相手の存在を実感でき、心理的な交流がある。例えば、

おもしろそうな人だな。

好きなあそびが同じだ。

この番組、おもしろかったよ。

詳しく知っている人だな。

同じような話し方をしているな。

同じような経験をしている人がいるな。

この人の気もちがわかるよ。

嫌だって言わないとわかってもらえないよ。

どうして音読が嫌なのかな。

この人は、ことばがつかえないね。

こんなことを考えている人がいるんだな。

がんばって話しているな。

つまりながら、にこにこ話しているね。

役になりきっているね。

会ってみたいな。

このような感想や相手への返信の内容から、その子どもの物事のとらえ方や考えていることを知ることができ、個別の活動につなげることもある。

### 直接的な交流の例

- ・ 自由遊び
- ・ 計画的な遊び
- ・ 構成的グループエンカウンター
- ・ 共同制作  
ビデオ番組 紙芝居 劇 料理 ゲーム作成
- ・ 共同作業  
グループ学習内容の企画・進行  
発表会の司会 グループ発表 おつかい
- ・ 吃音についての話し合い
- ・ 担当が入る交流
- ・ 担当が入らない交流
- ・ 手紙、電話、ファックス、メールでの継続 的な交流
- ・ 学校外の場での交流  
遊びに出かける 家で遊ぶ  
吃音のある子どもの交流会に参加する

実際に会って活動する内容も、グループの構成やねらいに添って決めていく。

そのねらいに合わせて、担当者の役割も変える。（リーダー役・補助役・子どもと対等な存在・実際の活動に参加しないなど）

また、そのグループ構成での活動内容や子ども同士のかかわりを発展させていくことを考えて、定期的に継続して取り組みたい。

子どもたちは、出会い、かかわりを重ねていくにつれて、お互いのよさや性格、苦手なこと、不安なことなどを感じ合えるようである。

そして、自然と助け合ったり、相談し合ったり、励まし合ったりしている様子が見られる。

### 交流のふりかえり

ふりかえりの観点

- ・活動内容について
- ・一緒に過ごした友だちについて
- ・自分の感想や気持ち、めあてについて
- ・次回への希望、要望など

### ふりかえり方

- ・その場で発表する
- ・用紙に記入する
- ・担当者や家族と話す
- ・作文を書く
- ・手紙を書くなど

活動後は、必ずふりかえりをしている。子どもが、自分の気持ちや考えを認識したり、友だちのよさを発見したりできるようにする。

また、子ども、保護者からの感想や担当者のふりかえりを参考にして、次回の交流を企画する。

## 実践例

### ～最新の電車情報&クイズ番組～（公開番組）

グループの特徴（交流活動の原点）

このグループでの活動は、現在の交流活動のはじまり、原点になっている。2、3年生のころ、ことばの教室通級児童の交流会で出会った子どもたちだ。その後、個別の活動で自分の好きな電車や動物のクイズ番組を作り、ビデオ録画を何度か交換した。その都度、番組内容や構成、話し方、工夫するとよいことなどの感想を伝え合った。

また、一年後の交流会で一緒にお店屋さんごっこをしたり、手紙や年賀状のやりと



りをしたりして、かかわりを深めていった。

4、5年生からは、週1回の通級時間を同じにして、いつでも会えるようにした。日頃は、個別の活動と6年生男同士、5年生女同士の交流が主で、随時、4人で遊ぶ。お互いのことを知り合い、休日に遊びに出かけたり、劇をしたり、吃音について話し合ったり、協力して制作や発表をしたりと、様々な活動を行うようになった。

### 交流を重ねてきた仲間

Aさんは、6年生の10月、卒業を意識し始め、これまで個別の活動で続けてきた番組作りのまとめとして、グループの友だちと共同制作をしたいと考えた。そして、卒業前に、ずっと一緒にやってきたどもる友だちと共に活動したいという気持ちを直接話し、依頼した。

ふりかえると、1年生のころのAさんは、人とのかかわりに消極的だった。それが、自分から友だちに共に活動したいとお願いした姿に、胸があつくなった。「どもる友だちは、仲間だ」という思いがあつたのかもしれない。

### 番組の共同制作

Aさんの電車好きは、全員が知っていた。そこで、表現したいことがよく伝わるように、友だちがアドバイスをし、よりよい番組を作ろうと話し合い、助け合っていた。自主的に準備が進み、担当者たちは相談役として見守っていた。

また、番組収録の際に困ったことが起きたらどうするかを相談し、どもってもみな待とう、必要だったら「助けてサイン」を出そう、感想を言う順番を決めておこうなどと共通理解した。

### 番組の公開録画

公開番組収録は、Aさんがアナウンサー（キャスター）になり、友だち3人は、カメラマンとゲストを務めた。観客は、担当者、吃音のある1、3年生、保護者、学級担任の先生など20人以上が集まった。

Aさんは、開始前に「どもることがありますが、気にしないで聞いてください」と観客にあいさつした。これは事前に練習していたあいさつにはなく、担当者や保護者は驚いた。そして、大好きな電車の最新ニュースやクイズを堂々と進めた。

日常よりも吃症状や随伴症状は多かったが、次々に進行し、最後までやり遂げた。友だち3人は、Aさんの手伝いをしたり、お互いに助け合って感想を話したりしていた。

### 4人の感想

- ・（Aさん）楽しかった。やってよかった。まだ卒業記念番組の途中だ。次は、学級の友だち全員からメッセージをもらいたい。（このことを実現させて、卒業した。）
- ・番組を最後までできて、よかった。本当にAさんと会えて、よかった。

- ・友だちが感想を言えてよかった。Aさんは、とてもももったけれど、自分も最後まで番組をやると思う。Aさんは、とても楽しんでいた。
- ・番組の中で感想を言えて、ほっとした。

ひとりひとりに参加のねらいがあり、またお互いに支え合って番組をやり遂げた充実感を得ていた。Aさんの姿は、他の子どもたちに勇気を与えていたように思う。

### 1、3年生の感想

- ・Aさんは、いっしょうけんめいだった。ことばがつまっちゃったけれど、見ていてうれしかった。また、電車のお話を聞きたいな。
- ・電車のことをよく知っているね。時々どもるけれど、自分もどもるよ。肩の力を抜いて、お客さんを石ころだと思って話すといいよ。また、呼んでね。
- ・自分より電車のことを知っていてすごいな。

観客として参加し、吃音のある子どもたちが全員集合する機会になった。Aさんに「がんばれ～」と声援を送り、クイズを楽しみ、友だちと出会って遊んだことを喜び、充実した時間になったようだった。

### 大人の感想

- ・Aさんに感想を聞いたら、「気持ちよかった。」とっていました。番組は、Aさんらしく、楽しいものでした。
- ・Aさんの一生懸命な姿に感動しました。このような体験が積み重ねられて、自信がついてくれればよいと思います。録画終了後のAさんが、輝いた顔をしていたのが印象的でした。
- ・あまりの吃音にびっくりしました。それでも、それを恥じることなく、とても一生懸命に発表していることが、とてもすばらしく感動しました。彼を支える協力したお友達、先生方、聞いていたお友達、皆の協力でこのような発表ができたことは、大きな自信になったと思います。
- ・何よりすばらしいのは、Aさんの中で、とても強い心が育っていることだと思います。そして、大好きな電車の知識は、すばらしいです。
- ・普段の会話はもちろんですが、今日のように人前で発表する、進行することも、機会があればどんどんやっていくとよいと思いました。
- ・自信をもって話していた子どもたち、励ましていた子どもたち、ほのぼのとした気分になりました。普段から、子どもたちにそういう雰囲気をつくってきているのですね。

この機会に、保護者も全員集合した。子どもに吃音があることをどのように受けとめるか、Aさんや子ども同士のかかわる姿を見て、担当者の思いが伝わったように思った。

この後、子どもや保護者からの交流希望がさらに高まり、いろいろな活動に発展していった。

### 交流活動を続けてきた結果

子どもや保護者にとっての成果

○自分以外にどもる人の存在を知ることにより、以前より吃音に対する気持ちや考えを話すことが多くなった。また、どもる友だちと一緒に活動したいと言うようになり、共に活動する中で、自己表現の楽しさを体験したりお互いに助け合ったりすることができた。

○「吃ってもあまり気にしない」「どもらなくなるといいけれど、どもってはいけないとは思わない」と言うようになった子もいた。

○保護者からは、「我が子だけではない」「どもる子にもいろいろな子がいる」「親子の間では聞けないような子どもの気持ちを知ることができる」「同じ吃音のある友だちができてうれしい」等の感想があった。そして、もっと交流活動を行ってほしいという要望があり、保護者にとっても大事な活動であると実感した。

○ことばの教室への通級は、週に1～2回であり、通級時間を合わせることはかなり難しい。そのため、電話やファックス、メールなどを活用して連絡を取り合う子が増えてきた。

○ことばの教室以外の場で行われている交流会などに参加する子が増えた。

### これからの実践に思うこと

交流の始まりは、『吃るのは、一人ではないよ』と伝えたいという担当者の思いからだ。このことは、いくらことばや資料で伝えても、子ども自身が安心感を得られるほどの伝え方ではないと思うからだ。

交流に取り組み続けてきて、出会うことの力は図り知れないと感じている。その力を生かせるように、これからも工夫を重ねていく必要があると考えている。

「セルフヘルプ・グループ」というものがあるが、この交流も「子どものセルフヘルプ・グループ」「吃音のある子どもや大人のセルフヘルプ・グループ」「保護者のセルフヘルプ・グループ」「担当者のセルフヘルプ・グループ」として活動できるようにしていきたい。

## 心配が軽くなる、元気が出てくる

千葉県市川市立八幡小学校ことばの教室 望戸 千恵美

### はじめに

ことばの教室に行けば、望戸に会える、心配が軽くなる、元気が出てくる、そんなかかわりを大切にしていきたいと思っている。

子どもたちひとりひとりの世界はみんな違う。その子とどんな関係を築いていけるか、苦しいけれど楽しい、悩むけれど喜びのある毎日である。

### Cちゃんとのかかわり

#### はじめて会った日

Cちゃんは、おそろおそろプレールームに入るといきなりぬいぐるみをカゴから全部放り出し、小さなきつねを抱っこして次々と私に命令を出してきた。「違うよ！」「何で（そんなことするの）！」「前の先生（入級前に会った調査員）は～していたよ」と、私のやること全てに文句をつけているような感じだった。帰る時間になると、「やだやだ」と駄々をこね、なかなか帰ろうとしなかった。

#### 2回目

いきなり私に抱きついてきて、前回借りていったぬいぐるみをすっと返してくれた。黒板に二人で絵を描いた。それから、ぬいぐるみでやりとりをしたり、かくれんぼをしたりして遊んだ。帰る時間になると「やだ！」と言ってテーブルに乗り、抵抗しながら帰っていった。

#### 3回目

私に負ぶさってきた。ぬいぐるみや鬼ごっこで遊んだ。鬼になると奇声を上げ、つかまりそうになっても奇声を上げた。帰る時間になると「やだ！」と床に寝転んだ。最後は大声を上げて泣き出し、泣いたまま帰っていった。

#### 4回目

ひざにすわってきた。紙吹雪や鬼ごっこで遊んだ。そして、帰る時間になると大泣きだった。かんしゃくを起こしたような泣き方に戸惑った。

5回目からは、泣かないで帰るようになった。

### ほとんどしゃべらない！？

それからは、鬼ごっこ、かくれんぼ、紙吹雪合戦、かんけりなど、Cちゃんは「～をやりたい」と要求し、1時間の中で遊びが次々と移っていった。次第に、鬼ごっこなどの鬼になることも楽しめるようになった。組み立てマットやブロックで協力してお城を作ったりもした。からだ全体を使って動く活動が多かったためか、ほとんどし

やべらないで遊んだ。

ある時、Cちゃんがブタの指人形を持ったので、私もブタの人形を持って3匹のこぶたの母ブタになって語りかけてみた。Cちゃんはすぐにこぶた役で応じ、3匹のこぶたごっこで遊ぶことができた。

Cちゃんが家の外でほとんどしゃべらないことを心配していたお母さんは、そんな様子を見て安心したようだった。また、病院に行くのを初めて嫌がったとうれしそうに話してくれた。

### 「どもりだよ」

自然に会話が続くようになってきた1年生の秋、プラバン工作をしながら…。

C 「先生は何のお仕事しているの？」

望戸「こういう風に遊んだりしているよ」

C 「…」

望戸「私も先生だから、算数とか国語のお勉強をしようかな」

C … (にやりとする)

望戸「私はことばの先生なんだよ。Cちゃんがお話する時、あ、あ、あってなっちゃうことあるでしょ」

C 「どもりだよ！」

(少し間をおいて)

望戸「私は、そのどもりの先生なんだよ」

C 「えっ！？どもりになったの？」

望戸「どもりのことを一緒に考えていくんだよ」

C 「…」

この時は、これで終わった。Cちゃんがどもりということばを使ったことに驚いた。

また、Cちゃんは私も食べるんだと勘違いしたかもしれないと思ったが、そのままにしておいた。

家では、友だちから何言ってるかわからないと言われ、「心の中ではちゃんとしゃべっているのにな」とか、授業の発表が「どもりだからうまくいかなかった」とお母さんに話したり、「おなかの中にいる時に、どんぐりをお母さんが食べたからどもりになったの？」と聞いたりしたこともあったそうだ。

3年生になって、友だちとアドレス帳の交換で、プロフィールに自分の癖を「どもり」と書いていたこともお母さんが話してくれた。

### 「Cの先生だって、ちゃんと言って」

年に2回、ことばの教室と通常学級で情報交換をする連絡会がある。春に通常学級担任がことばの教室に来て、秋には私が通常学級を見に行くようにしている。

Cが1年生の時には、私の紹介はしないで通常学級の授業を見る形だった。2年生の秋、連絡会のことを話すと、今度はCの先生が来たことをちゃんとみんなに伝えて

ほしいとCの思いを話してくれた。

3年生、4年生の連絡会は、ことばの教室の担当と言ってもいいけど、Cのことは話さないでほしいというので、担任の先生の友だちということにして参観した。

5年生の時には、公開授業を参観に行った。授業が終わると、友だちと一緒にCの方から私に話しかけてきた。そんなふうに、ことばの教室の通級をオープンにしているCが頼もしく見えた。

### とってもドキドキ

初め、Cちゃんは、ドキドキするのに耐えられなかった。例えば、じゃんけん。負けるかもしれないと思うとその場から離れたくなる。だから、じゃんけんする遊びは「やだ」。鬼ごっこの鬼になりそうになるだけで奇声を上げて逃げる。ビンゴゲームがあるお楽しみ会には行きたくない。誉められるのにも耐えられない。ステキな絵だねと言われただけで消したくなってしまう。ふつうが一番。そんなCちゃんが少しずつ変わっていった。

Cちゃんはフープが上手で、7本まとめて（ことばの教室には7本しかない）器用に回すので、私はぜひ発表の場を作りたいと考えた。

意外に早く発表の機会はやってきた。二人の時に、Cのフープをみんなにも見せたいと話すとCちゃんは少しためらいながらもOKしてくれた。2年生夏のお楽しみ会。30人くらいの親子が集まった前で披露した。たくさんの拍手をもらう場に耐える(?)ことができた。

それから、トランプや坊主めくりの勝負も楽しめるようになった。

6年生になってCちゃんと私とで1時間かけて1000個のドミノを完成させた時には、お母さんと私とでしみじみとCちゃんの成長をかみしめた。

### 自然な会話の延長で…

1年生の秋に「どもり」の話をしてから、お母さんにはいろいろと話しているようだった。私は、Cが「どもり」という言葉を使ったのに驚き、吃音の話をしなくてはならないというような思いがどこかにあったように思う。しかし、そう考えている間はうまくいかなかった。そして、開き直って、吃音の話を進めようとは考えず、自然におしゃべりを楽しめたらいいなと考えるようにした。

活動しながらその日の出来事や私の感じたことなどを話すと、Cは聞いていないようでちゃんと聞いていて、「それでどうしたの?」と聞いてきたり、「Cは～と思うよ」と話してくれたりした。

ある時には、箱庭で遊びながら、お父さんやお母さん、飼っている犬やC自身の事なども話してくれた。そうやって、いろいろな話をしながらお互いのことをわかりあっていったように思う。

例えば、好きな動物の話になり、Cの好みと私の好みが違うことがわかると、Cは「えー、何で?」と意外そうに聞いてきたこともあった。

学校では「笑顔になったことないの」と話したり、答えを間違うといやだから授業

中は手を挙げないようにしている事なども話してくれた。

3年生の冬、吃音の交流会に誘った時Cは「でもあたし少しずつ治ってきたよ」と言った。4年生の秋、吃音の話になった事があった。たくさんドキドキしたり嫌だと思ったりすることがあること、お母さんや私がCの気持ちをわかるためにも好きなだけ食べた方がいいんだというような話を私がした。Cは、「でも、もう、あたしどもらないよ」と言いながら、次のようなことを話してくれた。隣の席の子も吃っていること、0から100までの数直線を書いて、100がいっぱい吃る方だとしたら、Cのどもりは今、0ではないけれど半分より下の辺りであること。そして、横顔を描いて、のどの辺りに○をして、「声を出す所だとすると、のどちんこのところがかたくなって（ことばが）とまっちゃう感じ」と。

5年生の終わりには、Cは本来は「うるさ系」（うるさいほどにぎやかで元気な系統）だけれど、初対面の人には緊張して本当の自分が出せないこと、だから望戸の異動がなくてよかったことなどを話してくれた。

6年生になってからは、『スタタリング・ナウ』で知った『自分を好きになる本』と一緒に読みながら話し合いもした。本に書かれてある通りに「私はステキ」を宿題でやったかと思えば、別の章では、書かれている内容には賛成できないと、C自身の考えをはっきりと話すこともあった。

### 演じることが好き

個別指導は遊ぶのも二人。お母さんが入っても三人。二人のドッジボールは、とすればただのキャッチボールになってしまう。そこで、アウトになったら陣地を交換するというルールにすると動きが出てきた。もっとおもしろくしたいなあと思い、3年生のある日、とっさに天国陣地と地獄陣地を思いついた。天国陣地にいる時は天使のイメージで、地獄陣地にいる時は悪魔のイメージでしゃべりながらドッジボールをするのである。

元々乗りのいいCちゃんは、私の天使や悪魔をおもしろがって、すぐにCちゃんもアドリブで応じてくれた。声の出し方や動作を工夫して。笑ったり、感心したりしながらドッジボールを楽しんだ。

その後、天使と悪魔は、お姫様チームと魔女チーム、Cちゃん提案のギャルことばのドッジボールなどいろいろなものに変化していった。4年生の時の「エースをねらえ！」の‘お蝶婦人’と

‘ひろみ’役のテニスは、何とも楽しかった。お蝶婦人役のCは「あなた、それでも選手なの！あたしが何時間付き合っただけで思ってるの！テニス部の恥よ！謝ってばかりいるんじゃないわよ！…」と、次々としゃべりながらボールを打ってくる。

私もひろみ役になりきって、「はいすみません。お蝶婦人」などと言いながら打ち返した。実はCちゃんはテレビをあまり見ていなかったと聞いて、Cちゃんの役柄をとらえて感情を表現する力に改めて感心した。

入級当初から、人形でいろいろな役になってやりとりすることが好きだったCちゃん。6年生の最後のまとめでは、「劇がやりたい」という希望が出てきた。題材は絵

本から「うたう ぼうし」という話をCちゃんが選んだ。初めはペープサートの予定だったが、準備を進めていくうちに、実際に演じてみようと言うことになった。

二人芝居の稽古が始まった。小道具や場面設定をCちゃんが考え、私が作った台本はどんどん修正されていった。1時間練習の繰り返しで終わってしまったこともあった。

練習するたびにCちゃんの感情が乗ってくるとアドリブのセリフが増えるので、私もうかうかしてはいられない。Cちゃんのセリフの奥にある感情をくみとりながら、アドリブでセリフを返す。するとまたCちゃんから返ってくる。ワクワク楽しい時間だった。

1時間ずっと劇の練習で終わった日の帰り、Cちゃんからの一言「あー、ストレス発散した！」

最後は、お母さんにカメラマンになってもらい、ビデオレターにして、ことばのなかよし交流会でお世話になった高瀬先生と渡邊先生に送った。

### 終わりに

Cちゃんとの6年間を振り返ってみるといろいろなことがあった。学校に行きたくないと言ったこともあった。Cちゃんのドキドキしている気持ちをわかってもらおうとすると、担任の先生からは、お母さんも私も過保護だと思われた。Cちゃんのためならどう思われてもいいと、お母さんと私は開き直って、時には言いたいことを伝え、時には黙って我慢した。そんな中でCちゃんはたくましく成長していった。宿泊学習も最後はCちゃん自身の力で乗り越えた。

もちろん、まだドキドキすることはたくさんあるし、初対面の人には緊張する。そんなCちゃんがまるごとステキだと思う。Cちゃんが6年生終わりにくれた手紙の中に、「Cは自分ではどこが成長したかわからない」と書いてあったけれど、こんなに立派に成長したよ！と伝えたい。

Cちゃん、お母さん、ありがとう。



## ことばの教室における吃音児童グループ活動の実践

東京都日野市立日野第二小学校 きこえの教室・ことばの教室「せせらぎ」  
楠 雅代

### 「せせらぎ」の教育活動

#### 保護者の初回相談

せせらぎの指導の対象は小学生だが、幼児の相談も受けており、4、5才の吃症状が出て間もない子も時々やってくる。多くは、母親が心配して電話をかけてくるが、ある程度話を聞いて、初回相談の日時を伝える段になると、「吃音のことは家庭では触れないようにしているから、どう説明して子どもを連れていけばよいか？」と質問を受けることがある。

あるいは、「そのような所へ連れていくと、子どもが傷つくので、親だけが相談したい」という親も時折見かけられる。そんな時には、検査によって子どもを傷つけるようなことはしないこと、子どもは幼くても、親が話題にしていなくても、自分の話し方に気づいており、吃音の相談にのってくれる場所があることをきちんと子どもに伝えてから来てほしいと願います。

保護者担当は、保護者と共に、モニターで子どもの様子を見ながら面談を行う。生育歴や、吃音歴の他、現在の心配事等の聞き取りをする。一方で、吃音の症状や、吃音の進展や悪化の道筋、波等、吃音についての簡単なガイダンスを行う。そして、吃症状がある程度軽くなることはあっても、完全に消えるような指導技術を当教室がもっていないこと、自分達が行っていることは、子どもが自分の吃音に向き合い、吃音と共に生きていくことを支援することだということも話す。

#### 子どもの初回相談

吃音に限らず来室する全ての児童に、家庭、園、学校生活の聞き取りや、構音検査等、同じ内容で実施する。通級している児童の様子や、指導内容を説明をした後で、来室理由も必ず訊く。吃音のことで相談に来る子ども達は、皆自分の話し方に気づいており、悩んでいることがわかる。

私自身、今に至るまでに紆余曲折はあったが、現在は、子どもが求めていると感じた時には、初回から吃音のことを話題にしている。幼くても、吃音全般の大まかな説明をし、その子の吃症状についても話す。さらに、吃音を完全に消す方法が見つかっていないことも伝える。それにより、「ことばの教室」に一縷の望みをもってきた子どもは、落胆もするようだが、自分が一番気にしていることに正面から向き合い、真剣に話をしてくれる大人に出会えた喜びにも似た驚きを感じるようだ。

## 吃音のアンケート

平成15年に吃音グループ活動を開始するにあたり、児童用、保護者用、在籍学級担任用を作成した。学期の始まりや年度末に使っている。

子どもにとって、節目節目にアンケートを通して、吃る場面や状況、相手、その時の感情や行動等を具体的に振り返ることは、時に、辛く哀しい出来事を思い起こさせ、その時の感情を追体験させることがあるが、その時の思いや、その時の自分のままではないことを自分自身で気づく機会となっている。また、以前のアンケートと比較して、吃症状、行動、吃音に対しての考え方の変化がわかり、自分が精神的に成長していることも改めて実感できるようだ。そして、時にはこの先の行動目標を具体的に考えるきっかけにもなっている。

子どもにアンケートをとる時には、保護者にも必ずアンケートを実施している。保護者も、以前のもものと比較して我が子の変化や成長を改めて感じ、そして、自身の吃音に対する考え方の変化を知る機会にもなっているようである。

学級担任用は、アンケートに答えることで、吃音の子どもへの接し方のヒントになるようなものを考えて作成した。それによって、担任がことばの教室に期待することもわかったが、忙しさに紛れ十分に活用しきれていない現状だ。今後は、内容の再検討、実施方法が課題だ。（実践報告の後に、児童用、保護者用、担任用のアンケートを載せた）

## 保護者会

開設当初は、ことばの教室全体の保護者会を行っていたが、吃音の悩みと他のことばの悩みを共有して話し合うことの難しさを感じ、グループ活動開始の15年度から吃音の保護者会を単独で行っている。今までに、伊藤伸二・日本吃音臨床研究会会長、信國久子・元横浜国立大学講師を迎えて講演会を兼ねた保護者会も開いた。その時には、日野市内の小・中学校、幼稚園、保育園にも案内を出し、せせらぎの卒業生の保護者にも声をかける。講師の話だけではなく、中学生になった保護者の話は、低学年や園児の母親の悩みを軽くする。

## 吃音児童グループ活動

### 活動開始の経緯

平成15年度に、吃音の通級児童が5名に増え（1年生2名、2年生2名、3年生1名、全て男子）、それぞれが、在籍校では唯一吃る存在であり、親子双方が孤独感や不安を感じていた。親子にとっては、「せせらぎ」を共通の悩みを抱えている者に出会う場として、教師にとっては、完全には吃音を消すことのできる技術をもたずして、どのように吃る児童へ関わっていけば良いのかを考えていく場として、三者が共に「吃音」に向かい合う場としてのグループ活動がスタートした。

## 平成15年度の活動

- ・月に1回、実施。
- ・児童担当（楠）のメインティーチャーとサブティーチャー、保護者担当を決め、それぞれの役割を年間を通して同じ者が行う。
- ・活動内容は、吃音やグループ活動についての話し合い、ことば遊び、調理、キックベースボール等、児童担当が子ども達に提案する教師主導で行った。話し合いを除いては、活動を楽しむことで結果的に話すことが増えるような内容を考えた。
- ・保護者は、内容によっては一緒に活動に参加。それ以外は、待合室でモニターを通して、子ども達の様子を見ながら、保護者担当のリードのもと、子どもの家庭での様子や兄弟関係、吃音にまつわる悩み等を話し合う時間とした。

### 経過

「メンバーは全員が吃りますが、学校で吃るのはみんなひとりです。みなさんと共通の悩みや辛い体験をしています。だから、他の人のことを、全員が自分のことと同じように考えることができると思います。そんな仲間と一緒に、吃音のことを話し合ったり、楽しいことをしていきましょう」

グループ活動の1回目には、子ども達にこのグループ活動を始めた理由を話し、吃音のアンケートに答えてもらった。この時は、初めてのアンケートだったので、担当が質問を読み上げながら、答えてもらった。保護者は、待合室で行った。

印象深かったのは、お互いに用紙を見せ合い、「何個、ついた?」「俺なんか、全部〇がついちゃった」「そうそう、同じ!」と、気軽に言い合っていたことだ。アンケートは、児童、教師、保護者にとって、その後続く話し合いをしやすいものとしてくれた。

子どもや保護者にとっては、同じような仲間といっても、まだ気心も知れず、教師にとっては、当たって砕けろで始めたグループ活動であり、皆がドキドキしてのスタートだった。

その日のアンケートに、B君は「友だちになりたいです」と書き、A君の母親は「今日のような吃る子どもだけのグループ指導は、本人にとって初めての体験であり、良い刺激になると思います。また、息子以外の吃る子どもと会ったことがないので、私も子ども達と接するのが楽しみです」と書いていた。

2回目以降は、日直を決め、日直が出席、開始、終了の挨拶をすることにしたが、この日直が、子ども達にとっては吃音に直面するやっかいな役となった。個別指導場面では、ほとんど吃らなくなっていたD君、E君が、グループではひどく吃る上に、手助けさえも拒み涙を流すことが何度かあった。一方で、1番の年長で吃症状の重いA君は、机に両足を載せる、机の下に潜る等、在籍学級では見せたことのない傍若無人とも見える態度を続けた。その態度にB君、D君、E君が、小規模ながら追従し、C君はそれをあっけにとられて黙って見ているということが続いた。E君の母親はそれを見て心配になり、「自分の躰の問題でしょうか?」と訊きに來るほどだった。

グループ活動を始める前は、食べる仲間の中にいるのだから、食べることを気にせず安心して話すだろうと予想していたが、子ども達の様子は大きく違っていた。子ども達の地に足のつかない不安気な様子は、他児の食べる姿が自分の食べる姿と重なり、安心感より不安を増幅させていたのかもしれない。しかし、平行しての個別指導で、グループ活動での出来事や吃音について話し合いを続けることで、それぞれが自己洞察を深めていることを実感していたので、私の中には、いずれ子ども達が自分自身で行動を変えていけるだろうという自信のようなものがあった。

2学期になり、D君はせせらぎという同じ場所でありながらグループでは緊張し消極的になる自分を自覚し、グループ参加が自分の課題であると母親に宣言した。E君は他の子の態度に影響を受けなくなる等、それぞれが落ち着きを見せ始めた。

11月には、成人の吃音者に会わせることを企画し、伊藤伸二さんにグループ活動に来ていただいた。当日は担当者が、子ども達が訊きたいと思っていることや子ども達に聞かせたいと思うことを質問して答えてもらうという形で授業を行った。子どもからは、年長のA君が将来の就労について質問をした。

「これからの夢は？」という最後の質問の、「食べる少年を主人公にした映画を作ること」の答には、全員が歓声を上げた。伊藤さんとの出会いは、どの子にも強烈な何かをもたらしたようだった。

D君：「伊藤先生は、メチャメチャ食べていたけど、格好良かった！また、会ってみたい。せせらぎでなら、もっと話がしたい」

E君：「食べる大人にはなりたくない！」

B君：「伊藤先生が吃りながら話すのは、格好悪くなかったけれど、自分が食べるのは、格好悪いと思う。」等々・・・

3学期には、他のグループとの合同で、キックベースボールを楽しみ、年度末には、保護者同室で、1年間のグループ活動を振り返って、感想や意見を出し合った。

## 平成16年度の活動

- ・メンバー、回数、担当は、前年度と同じ。
- ・活動内容は、1回毎にリーダーを決め、リーダーが考えたことを全員で行う児童主導に変更。

### 〔経過〕

1回目は、吃音のアンケートを行い、1年前のものと比較をさせ、それぞれの変化や成長を考えさせた。A君、D君はチェック項目が減り、1年前より話しやすくなっていると感じたようだ。E君は、逆に増えていたが、「前より、いっぱい話すようになったからかな」と自らを分析していた。

その後、今年度の活動を児童主導でいくことを話したが、子ども達はそれをすんなりと受け入れ、不安そうな様子はなかった。ジャンケンで、いつ誰がリーダーをやるのかも簡単に決まった。

子ども達が計画したのは、ドッジボール、サッカー、サンドイッチ作り等だった。リーダーになる子は、事前の個別指導の時に何をやるのかを担当と話し合った。準備する物のお知らせを作ったり、5人でやるためのルールを考え文書にしてまとめる等、各自が自分で計画、準備、当日の説明や進行を行った。前年度、日直の挨拶だけでも緊張していたことを考えると、大きな飛躍だった。全員が、その日は、「自分が仕切る！」と自らを奮い立たせて臨んでいることが感じられ、終わった時にはどの子も頬を紅潮させ満足そうだった。

2学期には、A君、B君、E君が、「せせらぎに来なくても大丈夫になってきた」と、自ら個別の通級回数を減らした。C君は逆に「個別指導が自分にとって大切な時間」と言うようになった。D君は、「もう、強くなってきたから、せせらぎ辞めても大丈夫じゃない？」という担当に向かって、「僕は、まだ、吃っているから、来るも〜ん！」と明るく返すようになってきた。そんな中で、B君は、3学期には通級の終了を自分で決めた。

年度末の「終わりの会」で、B君が、「吃りは、まだあるけれど、何も困ることはなくなったので、せせらぎを終わりにします」という内容の作文を読んだ時には、他の4人の子どもから、「エーッ！！」というどよめきの声が上がった。それは、そろそろせせらぎを終わりにしても大丈夫そうだけれど、まだ決断できない状態にある子ども達にとって、先を越されたという思いをもたせると同時に、B君の強さを感じさせたようだ。そして、それぞれに、来年度の通級の必要性を考えさせる問いにもなった。

B君が辞めることになり、来年度のグループ活動は、存続も含めて新年度になってから相談するという事でこの年は終わった。

## 平成17年度の活動

- ・メンバーは、5年生1名、4年生1名、3年生2名の4名。児童担当は前年度と同じ。
- ・活動内容は、全員が揃わないことが多く、そのため教師主導、保護者同室で実施。

### 〔経過〕

5月の1回目に、今年のグループ活動をどうするかを話し合う予定だったが、A君は欠席、C君、D君、E君3人のスタートだった。職員の異動があり、この日、新しい担当がグループに初参加していた。皆、緊張と言うより、改まった様子で、落ち着いて自己紹介をした。

その後、アンケートを元に吃音についての話し合いをした。3人ともに、「吃音は、消えてはいないけれど生活に支障はない。でも、吃音が消えるのであれば消えてほしいと思っている」と非常に正直な気持ちを言っていた。

前年度末のB君の終了が、子ども達には大きな後押しとなったようで、各自が、進級の変化に動じなかった自分に自信をもち、この頃には、A、D、E君は、せせらぎの終了を具体的に考え、「グループだけで良い」と言うようになっていた。一方C君

は、担当との個別の時間に、今までになく自分の気持ちを話すようになり、グループよりも個別指導の必要性を強く感じ始めていたようだ。

6月のグループは、D君とE君の二人だけだった。前回、「次回は、自分を語ると題し、今までの自分の変化や成長を話してほしい」と予告した。

まず、D君が、「自分は幼稚園の頃から、せせらぎに来ていて、その頃は、どもりがひどくて、全くしゃべれなかった。でも、今はちがう。自分は変身した。それは、自分が、頑張ろうと思ったから」と、一つ一つ思い出すように考えながら、そして、少し照れくさそうに話した。

その後、E君が、まるで原稿を読んでいるかのように滑らかに、尚かつ真剣に次のように話した。

「いろいろな人にどうしてそんな話し方なのときかれて、辛かったこともあったけれど、その一人一人に、自分の癖のようなものだからと説明してきました。今でも、食べるけれど気にせず、生活しています。今、自分は、漢字検定に取り組み、頑張っています。・・・」

すぐ横で聞いていたD君は、E君の話し方は勿論のことだが、その話の内容と、この発表の為にE君が真剣に考えてきたことを感じ取り、「すごい！すごい！」と繰り返しつつやっていた。

二人の発表の後には、お母さん達に子どもの成長を話してもらった。母親は共に、吃音があっても前向きに生活していることを話した。

この日、D君、E君が、自分は変わったと繰り返し言うので、私が冗談で、「それは、もしかしたら、私のお陰かな？」と訊くと、二人とも大きく首を横に振り、「ううん、違う。自分で変えた！」と、あまりにきっぱりと言うので全員で大笑いするという一幕もあった。

1学期は、結局全員が揃うことはなかった。その後、教室内で2学期以降のグループ活動をどうするかを話し合った。その結果、早晚子ども達はせせらぎの終了を自ら決めるであろうから、自分たちの成長をきちんと発表する機会を与え、それを伊藤さんに見てもらおうということになった。

タイミング良く、民放のTBSの『報道の魂』というドキュメンタリー番組で、日本吃音臨床研究会主催の吃音親子サマーキャンプの様子や、小学生の話し合いの場面や、中学生、高校生のインタビュー場面が放映された。昨年退級したB君親子にも知らせ、伊藤さんの来室1週間前にそのビデオを子ども、母親、せせらぎ担当の全員で見た。

残念ながら、A君は欠席だったが、見た後の話し合いの中で、B君、C君は、級友から繰り返される吃音への質問や、からかいを止めてもらいたくて、担任の先生に自ら頼み、先生から学級全体に話してもらうことで、その後はそのようなことがなくなったという体験を披露してくれた。

また、私からは、映像の中にあった、「将来、吃音が自分のマイナスにはならないと思うか？」を子ども達に問いかけた。それには、つい最近まで照れくさがりやだったD君が、「頑張って勉強して頭が良かったり、格好良ければ、マイナスにならないと思う」ときっぱりと答え、一同納得し頷きあった。

そこで、今回は、今日話してくれたような自分の成長を作文にまとめて、伊藤さんの前で発表してほしいと伝え、終わった。

この日、作文の宿題に難色を示す子は一人もいなかった。欠席したA君には、活動の様子と作文の主旨を伝え、ビデオを貸した。

### 伊藤さんとの再会の日

伊藤さんとの2年ぶりの再会の日、1番に来たのはA君だった。私の顔を見るなり、「作文が用紙半分だけどいい？」と訊いてきた。貸したビデオも家では、音声が出なかったのによくわからなかったとのこと。開始までに40分あったので、A君親子には、ビデオを見てもらうことにした。そして、「作文は、書きたいことが書けているのであれば、長さは関係ないこと」を話した。

次々にやってくる子ども達は、皆、引き締まった顔つきで、教室に入ってきた。緊張を解きほぐす為に、座席をゲームで決め、席についてから、全員で「伊藤センセ〜イ！」と呼ぶと、「ハ〜イ！」の明るい声と共に、伊藤さんが、颯爽と入ってきて下さった。

子ども達の発表の前に、まずは、私がドキドキしながら、作文を発表した。なぜなら、子ども達は、この1週間この日を迎えるにあたって、自分自身を問う時間を過ごすのだから、私も同じ時間を過ごそうと思ったことと、私自身は吃音はないけれど、どうしても解決できない悩みがあり、生きにくさを抱えているということは同じであることをきちんとことばに出して伝えたかったからだ。その時、子ども達に聞かせた作文を紹介する。

### 私の作文

先週、みなさんに、作文を書いてくる宿題を出した後、伊藤先生にお会いするまでの1週間を、自分も、みなさんと同じように宿題を抱えて過ごす時間にしようと思い、私も作文を書くことにしました。

作文を書くことに決めたものの、なかなか実際に書くまでにはいけずに、全員の今までの指導報告書を読み直したり、伊藤先生の「にんげんゆうゆう」や「報道の魂」のビデオを何回も見直したりしました。いろいろ悩んだ末、結局、「どもり」についての、自分の考えを書くことにしました。

私が、吃る人と初めて会ったのは、今から20年前、初めて「ことばの教室」の先生になった時です。小学校3年生の男の子でした。その子の、ご両親は、ろうの方でした。親子の会話は、手話で、彼は、ご両親と話す時には、声を出していませんでした。声を出さずに話すので、当然吃りません。でも、お母さんが、その子が他の人と話す様子を見て、吃ることに気がつき、ことばの教室に相談に来ました。初めて会った時の、彼の話し方は、おそらく、とても重い吃症状だったと思うのですが、よく覚えていません。また、激しく吃る人との初めての出会いであったにも関わらず、驚いたという記憶もないのです。ただ、当時の彼が、まだ3年生なのに、家族の中で、長男としての責任の重さを感じ、とても苦しんでいたことは、今でも、はっきりと覚

えています。

何故、初めての体験なのに、驚かなかったのか、そして、その話し方をよく覚えていないのかを自分で考えてみました。

私は、知的障害学級の担任として、教師生活をスタートしました。私が担任として、初めて受け持った子ども達は、一生懸命話しかけてくれるのだけれど、発音が不明瞭で、何を言っているのかがわからない子、「アーアー」とか「パパパパ・・・」という音声だけを発する子、コマーシャル等の自分の気に入ったことばだけを繰り返し言う子、こちらの言ったことをそのままオウム返しに言う子等々、ことばでのコミュニケーションが難しい子ども達でした。その子達に出会った時には、とても驚いたのをはっきりと覚えています。そして、自分は、どうやってコミュニケーションをとっていけばよいのかと、不安になったのも覚えています。でも、すぐに、ことばが伝わらなくても、お互いの気持ちや思いは、伝わるということを、その子ども達から教わりました。だから、初めて吃る子に会っても、驚かなかったのだと思います。

吃音の症状を覚えていなかった理由は、その当時、私は、教師になって4年目で、ことばの教室の担任になったばかりでした。大学で言語障害を専攻していたわけでもなく、「吃音」についての知識がほとんどなかったことも原因だと思います。その後、私は、大学の先生の「吃音」の講義を聞きに行ったり、伊藤先生の吃音講習会を受けに行ったり、本を読んだりしながら、吃音の勉強をしました。学生時代には、何がやりたいのか見つけられず、まともな勉強などしたことのない私が、自分から勉強しようと思ったのは、この時が初めてでした。「吃音」の勉強をして、吃りについての知識を得た後にも、何人かの吃る子ども達に出会いました。

しかし、知識を得た後で出会った子ども達の話し方も、初めて出会った子と同様に、鮮明には覚えていないのです。それは、吃りの症状が、いつも同じではなく、軽くなったり、重くなったりと変化することも一因だとは思いますが、とにかく、その子達の話し方というのをあまり覚えていないのです。

でも、一人一人と何を話したか、その子が、何を悩んでいたのか、何が得意だったか、どんな目をしていたかは、今でも、はっきり覚えています。

みんなが、せせらぎに初めて来た時の話し方は、全員が、今より、ずっと重くて辛そうだったということは、覚えています。でも、私の心に残っていることは、やはり、何を一緒にやってきたか、何を話しあってきたかということの方が、ずっと心に残っているのです。

私が、今まで出会った吃る子ども達の話し方も、あなた達の話し方も、あまり覚えていないのは、その人のことを知りたいという思いで、話を聴いてきたからだと思います。

振り返ってみると、私は、ことばの教室の先生をしていながら、どもりで悩んで通って来る子ども達に何かを教えたことは一度もありません。これから先もないと思います。何も教えていないのに、お給料をもらっているのだから、給料泥棒ですよ。

では、教えずに何をしてきたのかも、改めて考えました。私は、どもりではありません。でも、人に知られたくない、誰にも言っていない悩みや、コンプレックスをもっています。



そして、その悩みは、どもりと同様、いつも同じ様な形で現れるわけではなく、時には、消えた様に感じることもあれば、突如として、自分の前に立ちほだかり、心も体も身動きができなくなるほどに私を苦しめることがあります。そして、これもどもりと同様、努力すれば治るとか、できるようになるという質のものではありません。そして、その悩みは、人との関係において、出てきたり、消えたりしていることもわかっているし、誰のせいにもできないこともわかっています。要するに、苦しみの種は、いつも自分の中にあるのです。

そんな私が、せせらぎでしてきたことは、吃ることで傷つき、悩み、その吃る自分に向き合っているあなた達と共に、私は、吃らないけれど、悩みや苦しみを抱えながら生きていくというのは、どういうことなのかを共に考えていこうということを、ことばに出してきたわけではありませんが、伝えたかったのです。みなさんは、どのように感じていましたか？

どもりのことを書くと言いながら、どもりのことでは、なくなっていました。でも、どもりのことをずっと考えていくと、結局は、自分は、どう生きていくのかということに行き着くと、吃らない私は思うのですが、みなさんは、どう考えますか。今日は、みんなの作文、そして、伊藤先生のお話の中に、その答えが見えてくると思っています。

### 子どもの発表

E君

ジャンケンで負けたE君がトップで、用紙3枚の作文をしっかりと声で読み始めた。途中、2年生の時に吃音を真似されたことや、吃音のことを訊いてくる相手一人一人に、癖になっているんだと答えていたという箇所では、こぼれそうになる涙をこらえるために、声がうわずったが立て直して最後は力強い声で読み終えた。

「2年生までは、早く治りたいと思っていました。でも、今は、去年のB君の卒業作文を聞いたり、先生やお母さんと話したりして、（このままでいいじゃん）と思ったので、無理に治さなくてもいいと思っています。今まで、頑張ってきたので、これからも頑張っていけると、僕は思います」

ただでさえ緊張する今日の、最も緊張する1番手を立派にこなしたE君の真剣さは、参加者全員の心に大きく響き、自然と拍手が沸き起こった。

A君

用紙半分の作文を気にはしていたものの「このままでいい！」と言っていたA君だったが、E君の発表が彼の心を動かしたのか、「よくわからないまま、作文を書いてきちゃったから、変えていい？」と、書いてきたものを全く見ずに発表した。

「小さい頃から、吃っていて、せせらぎに来る前にも、別な所へ通っていて、小学校に入ってから、せせらぎに通った。まだ、どもりはあるけれど、生活に何も困ることはなくなったから、これで良いと思う」

B君

「僕は、吃りが、治ると思って、せせらぎに通い始めました。楠先生と、吃ってしまっても安心して、自分の考えを言う経験を重ねてきました。グループ活動で、初めて食べる友だちに会いました。その時、僕みたいな思いをしている人がいたんだと思いました。吃りは、治るかもしれないと思っていたのが、伊藤先生に治らないかもしれないと告げられて、ガクリとききました。けれど、先生の話聞いて、自分なりの考えが浮かんできて、吃ってしまっても最後までしゃべれるようにしようと思った。考え方も変わって、吃りは治さなくては、いけないものだと思っていたけど、今は、治んなくてもいい、そこをどう生き抜いていくかを考えるようになりました」

C君

「(前略) 今まで、話し方を馬鹿にされて、泣いたことがあったけど、担任の先生が、せせらぎで勉強していることをみんなに話してくれて、あまり馬鹿にされなくなりました。3年間、劇団でレッスンをしたので、人の前で発表したり、音読したりするのは平気です。たまにつまって言葉が出ない時は、もっと上手に話せるようになりたいけど、今の話し方でもダメだとは思いません」

D君

「僕は、幼稚園の年長の2学期にせせらぎに入りました。最初は、人の前に立つと何も言えませんでした。でも、今はちがいます。なぜかという、手を挙げて自分から発表するようになりました。たまに、言わずらい言葉があるので、小さい声で練習してから言う時があります。(中略)・・・もっと勉強して、格好良くなって、性格がよければ、大人になっても大丈夫だと思います」

### 母親の発表

全員が、読み終えた後は、やり遂げた安堵感と満足感、そして、皆が共に成長してきたことを実感した喜びの表情をしていた。母親の発表では、E君の母親が、トップバッターになると手を挙げた。E君の勇気に応え、自分も勇気をもって1番に発表する姿を見せようという気持ちのように私には感じられ、胸が熱くなった。

続くA君の母親は、「A男が、吃りだったことで、自分自身も様々な体験、経験ができて、良かった。そして、今日A男が、書いてきた作文ではなく、ここで考えたことをきちんと発表する姿を見て、嬉しかった」と涙で声をつまらせながら、話した。

この時のA君は、少し驚いたような目をして、じっと母親を見ていた。吃音のある子ども達は誰でも、多かれ少なかれ、自分の話し方が親を悲しませたり、心配させたり、悩ませたりしていると、ことばにこそ出して言わないものの思っていると私は感じている。A君の母親は、それがわかっているからこそ、「どもりは、親にとっても良いことだった」と、皆の前で話して下さったのだ。A君のこの後の表情は、今までに見たことのない、優しい、かわいらしいものに変っていた。

その他の母親の発表も、それぞれに胸を打つものがあった。子ども達は、母親が、

自分の苦しかったこと、それを乗り越えてきたことを見守ってくれていたことを改めて感じたようだ。そして、自分の良いところ、成長したところを皆の前で話してくれたことが、何よりも嬉しく晴れがましいことのようにだった。

### 伊藤さんの話

皆さんは、吃音の辛い体験をして、最初は治したくて「せせらぎ教室」に来ましたね。そこで、吃音についていろいろと勉強する中で、治らないことを知って、治りながら、これまでがんばってこれたのだから、大人になっても、「吃っていても大丈夫」と思えるようになった皆さんは、素晴らしい。でも、思春期は必ず、揺れ動き、再度、吃音のことで悩むことはあるだろうと思います。しかし、一度でも、辛さを抱えて生きてきた体験と向き合い、自分のことばで語ったことは、その人の免疫力という力になり、再び悩んだとしても、吃音と共に生きていくことができるようになります。最後に私たちが大切にしてきたことばを送ります。

あなたはひとりではない

あなたはあなたのままでいい

あなたには力がある

最後に伊藤さんがこう締めくくって下さり、感動の内にこの日のグループ活動は終わった。

### 3 学期

3 学期の 1 回目は、『報道の魂』で、「私から吃りをとったら何もない。吃りがあるから私なのだ」とインタビューに答えていた、島根県のろう学校教員の佐々木和子さんの体験を紹介した。母親たち同席の中で、『治すことにことにこだわらない吃音とのつき合い方』（ナカニシヤ出版）の、吃音にとっても悩んだ時期を経て今があるという体験談を、私が読んで聞かせた。全員が神妙な顔つきで聞いていたが、子ども達の年齢を考えると、やや時期早尚だったようだ。この体験談は、思春期以降、再び吃音に悩む時が来た時に、今度は一人一人が改めて読んでほしいと思っている。

2 月には、親子そろっての茶話会形式で、来年度について話し合った。その中で、A 君、E 君は、せせらぎの通級終了を宣言した。C 君、D 君は、それに動じることなく、自分達は、まだ、せせらぎが必要なので、来年も通ってくると決めた。

グループ活動については、親子共に、何らかの形で継続したいという希望が出された。来年度は、このグループ活動の延長線でもあり、同時に、思春期以降の支援の場にもなるよう、卒業生にも声をかけ、夏休みに、「お楽しみ交流会」のようなものを始めてみよう、教室の中で話し合っている。

3 月の末には、「終わりの会」が開かれた。この日は、通級児童全員が、1 年間、自分を取り組んできたことや、学習してきたことを発表する。C 君、D 君は、年度途中に、吃音を主訴として入級した 2 年生の F 君と一緒に手品を披露する予定だったが、あいにく C 君は家の都合で欠席。D 君、F 君は、緊張した様子で、普段よりも吃って

いたが、家で練習してきたトランプと紙を切る手品をそれぞれが披露し、拍手をもらった。A君、E君は、せせらぎに通い始めた理由、今までの体験、そして、通級を終了にすると決めた自分自身の変化、成長を書いた作文を発表した。

この日の発表は、吃音の子どもだけでなく、参加した全ての児童に、不安や緊張感をもちながらも、大勢の前でやり遂げたという安堵感と、満足感をもたらし、平成17年度が、終了した。

春休みに入って数日後、E君の母親から、お礼の手紙が届いた。E君と苦楽を共にし、自身も成長されたことが記されている。

### 母親からの手紙

卒業を迎えることができたのも、楠先生の大きな力で、親子共に支えて頂いたからだと、感謝しております。

相談に伺った3年前、「親の関わり方が、原因ではない」とはっきり言って頂き、どれほど救われた事か。それまで、文献等で、母親の関わり方が原因という物ばかり目についていた私にとって、とても気持ちが楽になった事を覚えています。そこから、1歩踏み出せたように、思います。

通級が始まり、個別学習に参加して、「子どもの意思を尊重する」「子どもの長所を伸ばす」事の大切さを改めて感じた時間でもありました。毎日の忙しさに追われ、ゆっくりE男だけを見る時間をもてななかったり、いつも一緒にいて、子どもの短所ばかり目についていた私には、楠先生の声かけ、関わり方は、気づきの多い場でもありました。

吃音に関して、少しずつ学び、症状には波がある事、そして、E男は、軽い方だと頭では十分わかっていても、自分の子どもの事となると別で、症状の出方で一喜一憂していました。でも、それを子どもに見せてはいけないという思いから、辛い時期もありました。また、本人の辛い時期に、親としての関わり方は、本当にこれでいいのだろうか、悩んだ事もありました。

ここでも、学期毎に届く、報告書で何度も救われました。本当にE男の細かい点まで見て頂いている内容に感謝し、そして、自分達の関わりが、まちがっていなかった事を確認する機会にもなり、また、前に進む勇気を頂きました。

こうして振り返ると、結局、親の私が、支えて頂いた部分が大きかったという事が、よくわかりました。この3年間のいろいろな体験から、「吃音を受け入れ、しかし、そこにこだわりすぎることなく、広い視野をもって、前に進んでいくことが大切である」と強く思えるようになりました。

E男の学校は、この4月に近隣の学校と統合しますが、統合に向けて、友達が増えると期待に胸を膨らませています。最近、少しの失敗も「ドンマイ!!」と言って、気持ちを切り替える技も習得しました。勿論、統合に伴う環境の大きな変化等、不安材料が全くない訳ではありませんが、とにかく、前向きに当たって砕ける精神で、進んでいきたいと思えます。

これからも私達のような、吃音に悩む親子の支えになっていって下さい。

## 終わりに

今回、実践報告の依頼がなければ、私は日々の忙しさに紛れ、これほどまで丁寧に、この3年間の活動を振り返ることはしなかったと思います。ここに改めて、そのような時間を私に与えて下さったことに心からの感謝を申し上げます。

私は、この3年間に、子ども達が、木々が「メキメキ」と音を立てて幹や枝を伸ばし、小さな若葉が、青々とした大きな葉に変わっていくかのように成長をしていく姿を目の前で、見せてもらいました。それは、驚きであり、喜びでもありました。人が成長していくのは、人の中であり、悩み、心を揺さぶられるからだということを、子ども達から学びました。

真に「出会い」は、「人と自分」を変えていくのだと思います。日本吃音臨床研究会の伊藤伸二さんとの出会いが、グループ活動に繋がったことを改めて感謝すると共に、これからの出会いを大切にしていきたいと思います。

# 吃音がある児童の自己肯定感の高まりをめざして

## — 通級指導教室での試み —

愛知県春日井市立高森台小学校

言語通級指導教室「ことばのひろば」

尾関 稲子

### 1 テーマ設定の理由

吃音研究は、未だ本当の原因はわからず、治療法も確立されていない。岐阜吃音臨床研究会の廣島忍氏らの研究によると、幼児期の「吃音のような話し方」は、その要因を少しずつ取り除くこと（環境調整）により、改善され消失することもあるが、小学生になっても残っている吃音は、完全にはなくなるとされる。

吃音症状があっても、吃音を自分の話し方の個性と考え、自分を受け入れることができれば、吃音に悩むことはない。吃る自分を受け入れるには、「吃っている自分を両親が受け入れてくれている」との安心感がなくては不可能だろう。

通級指導教室の吃音相談は、ほとんどが保護者からで、本人から望んで来室したのは、過去6年間12人のうち一人（相談当時5年生）であることから、子どもの吃音には、親の不安感がかなり影響されていると考えられる。

そこで、親子と一緒に吃音を受け入れていけるような手だてを工夫してみた。

### 2 通級指導教室での実践

#### (1) グループでの通級

吃音のある児童が、放課後に他校通級する、異なる学校で異学年の児童2～3名を同じ時間に設定した。個別に時間をとる余裕がなかったためだが、保護者は、他の児童に接したり、わが子が安心した様子で話す様子を見て、不安が和らぐ。児童も保護者も、すぐに打ち解けた間柄になった。活動内容は、一人ずつ、おみやげスピーチを語ることにし、他の児童のスピーチを聴いて、何か一つ質問することだけを決め、あとは、各自やりたいことを提案することにした。最初の頃は、教室にある人生ゲームやオセロなどをみんなで楽しんでいたが、そのうち、児童自らスーパーヨーヨーや一輪車、花札を持ってきて技を披露したり教え合うなど、自然に自己表現と交流の場になった。

その後、保護者と児童と一緒に、時には本校の児童も仲間に入れて、ソフトボールやサッカーを楽しめるまでになった。特に、体育館でのかくれんぼが印象的である。「ぼく達隠れるから、おかあさんさがして」と言って児童が隠れると、まじめに20まで数えて「もういいかい」と叫ぶ保護者。見つけ見つけられたときの様子は、「幼子と母」のふれあいのもようであり、何回も「またかくれんぼをやろう」と児童からリクエストがあった。

## (2) 通級お楽しみ交流会

2年前から、通級している児童と保護者や兄弟、友達も交えて、学期末に通級児童の交流会を開いている。吃音がある児童たちと進行計画をたて、パソコンで、案内のちらし（招待状）を作る。当日の司会は、もちろん吃音がある児童たちである。一つのイベントを共同で創り上げていくことは、自信をつけていくことにつながると考えている。

## (3) 体験型の学習

特別教室や体育館、運動場、飼育小屋、学校園、コンピュータールームなど校内のさまざまな施設を使って、いろいろなことに親子でチャレンジしてもらった。今までに企画した主なことは、

- ① 季節の食べ物、よもぎだんご・干し柿・梅ジュース・クリスマスケーキなどを作って食べる
- ② 畑で夏野菜やさつま芋を作る
- ③ 昔の暮らしや遊び（餅つき・七輪の火興し・独楽回し・花札・ビー玉など）を楽しむ
- ④ スライムを作って遊ぶ
- ⑤ 簡単な科学実験や科学手品をして、科学のおもしろさに気づく、などである。保護者もあまり経験がないことなので、親子で楽しんでもらった。

## (4) 市のイベントに参加

児童の自己表現の場を広げる目的で、市の広報のイベント情報欄を常にチェックして、参加費が無料、ほとんどかからず、児童に経験させたいものを保護者と本人に勧め、次のものに参加した。

- ① 子ども会議（市長さんの臨席のもと、自分の得意なことや大切にしていることを発表しあう）
- ② 新春マラソン大会（3キロジョギングの部に、ことばのひろばとして、親子で団体参加）
- ③ 春日井祭りフリーマーケット（売り手として接客した他、収益金を地震の被災地に送った）
- ④ わんぱく相撲に参加した。

## (5) 通級指導教室の柔軟な運営

昨年、5年生の2学期で正式に通級を終了した現在6年生のU君。3年生から少年野球チームに所属し、レギュラーの座が目前になった。1年前に、通級を終了しても大丈夫と判断していたが、U君は、「終了届けは教育委員会に出さないでほしい」と頼んできた。そこで、来たくなかった時だけ来ることにして通級籍は抜かずにした。運

動神経抜群でも時には、運動面で他の子に負けてしまう。負けた悔しさともやもやした気持ちを引きずり、体育の授業で出せなかった記録を出すためだけに通級したことが2回あった。立ち幅跳びと跳び箱をやった日の放課後である。本人が満足するまでとことんつきあったことがよかったのか1年後には、自分から「終了します」といつてきた。

### 3 実践の考察

(1) この実践を通して、保護者が協力的、積極的になった。お楽しみ交流会で絵本の読み聞かせ、会食メニューの提案、フリーマーケットに出す品物の提供、手作りのタペストリーで教室の飾りつけ、折り紙の講習、ビデオ・カメラ係など、保護者にずいぶん助けられたが、児童にとっては、自分達のために両親が活躍する姿を見ることができ、親の愛情を肌で感じる機会になったと思われる。

(2) お楽しみ交流会やイベント参加を通して、保護者は、通級しているたくさんの親子と関わることで、吃音にとらわれることが減ってきた。

通級担当になって7年目。今まで実践してきたことは、吃音のある子に特別配慮したわけではなく、通級してくるどの子も、「ことばのひろばは自分らしさを表現できる場だ。通級は楽しい」と思ってくれるように無理な課題を押しつけなかっただけであるし、通級児童と過ごす時間を自ら楽しんだことが、結果的に保護者の不安を和らげたのかもしれない。それが、吃音症状がなくならなくても児童の通級終了につながったと感じている。

(3) 在籍学級の担任との協働については、電話や連絡帳による報告と授業参観日に保護者に混じって参観したこと以外、特に何もしなかったが、担任が吃音のある子もない子も全く同じように指導されたことが一番よかったのだと思う。

### 4 通級により児童が変容し、自己肯定感の高まりが認められたと思われる事例

(1) A男 (1年2学期～4年2学期。現在、中1)

子どもの吃音を受け入れた母親のサポートもあって友達の幅が増え、「通級に行く」と遊ぶ時間が短くなる」と感じるようになり、自分で終了を決めた。長期の通級であったが、その間、たくさんの遊びのアイデアを考え出し、他の児童から一目置かれたことが自信につながったと思われる。

(2) B男 (1年2学期～2年3学期。現在、中2)

3年生になるとき、弟が入学。母親による通級のための送迎が困難になり、終了。通級終了前後から友達関係が良好になり、子ども会議やわんぱく相撲にも出場。現



在、剣道部で活躍中。環境が変わる学年の変わり目に吃音症状が出るが、他の時期は、ほとんど出ない。

(3) C男(5年3学期～6年2学期。現在、高1)

自分から吃音を治したいと通級を開始。祖父が入院し、介護が必要なことから母親による送迎が困難になり1年で終了したが、通級で年下の児童に頼りにされ自信をつけた。中学校時代は、バスケット部に入り、小柄さを生かしたプレーで活躍。

(4) D女(1年1学期～3年2学期。現在、中1)

「料理やお菓子を作ってみたいけど、『台所が汚れるからだめ』とお母さんが言う」と漏らしたことがあったので、好きなだけ調理実習をさせた。「D女が作ったケーキをいっしょに食べたいから、紅茶を持って学校まで迎えに行くね」などの励ましのことばが母親から出るようになり、自信をつけた。通級終了後、学級委員を務めるほど積極的になった。

(5) E男(2年2学期～3年1学期。現在、小4)

通級当時、吃音で通級してくる児童の中では一番年少だったが、年上の男児たちと交わることで成長した。通級児童のみんなに励まされ、初め「行きたくない」と言っていた母子3人での夏期イギリス短期ホームステイに出かけることができ、無事帰国。2学期から少年野球チームに入り、練習日が通級の日と重なったことから終了を決意した。礼儀正しく監督に挨拶し、練習中は大声を上げて気合いを入れている。

## 5 今後の課題

(1) 保護者と協力して、通級指導教室を拠点とした子どものための親子吃音自助グループを立ちあげたい。そして、それが通級を終了した児童の心のよりどころになるようにしたい。

(2) 吃音に関する事実(完全には治らないことが多い。約100人に1人の割合。など)をいつどのように、本人に知らせるのがよいか。吃音のある子が聞いてくるまで待つべきか。通級の開始から間もない時期に、クイズ形式で教えたり、吃音について本人と指導者が話し合うなどして、吃音に向かい合う場を設定している教室もあるが、本教室では「最近、どう?」と尋ねる程度のことしかしていない。

自分の吃音について一番悩むといわれる思春期のダメージをできるだけ小さくするためにも、学童期にある程度の知識を与えて心構えを持たせてあげるのがよいのかどうか、通級を終了した中学生以上の生徒に正直な気持ちを聞いてみたい。

(3) 吃音のある児童が在籍する学級の他の児童に対して、吃音についてどのように説明したらよいか。授業参観などの時に学級を訪問すると、「〇〇ちゃんは、話が上手になった?」と聞いてくる子がいる。吃音のある子のことを気に掛けていてくれるからであろう。「〇〇ちゃんの話し方は〇〇ちゃんらしくていいでしょ。ことばのひろばに来たときは、いっぱいお話していっぱい遊ぶだけだよ。いろんな話し方があつ

た方が楽しくておもしろいよね。だから、あなたも〇〇ちゃんの話を実際に聞いてあげてね」このように答えてはいるが、クラス全体に、何か働きかけるべきか。

通級している児童が在籍している学級に出かけて行って、吃音について講義したことがある先生によると、子どもたちからは「何となく疑問に思っていたことがわかってよかった」「吃音のある子を応援してあげたい」などの感想が寄せられたそう。学級全体に説明するなら吃音のある子自身が、「先生、みんなに言ってくれてありがとう」と思ってくれるように話したい。

## 6 おわりに

7年前、本校に言語の通級指導教室が開設され、赴任と同時に担当することになった。開設に当たり、児童の在籍が必要なことから、吃音のある6年生のF女の入級がはじめから決まっていた。F女のために何をすべきかわからないまま、「卒業までの1年で、F女の吃音を治すのが自分の仕事」と思い、手元にあった古い言語指導書の吃音の章を読んで呼吸法などを試していた。

その年の夏休み、新たな吃音指導法を求めて、研究会参加のために東京まで出かけた。そこで、初めて日本吃音臨床研究会の吃音に対する考え方を知り、とても安心した。「吃音は治さなくてはならないものではないんだ。この考え方なら、自分にもやれる」そう思った。

そして2学期。F女は、始まってすぐに通級をやめてしまった。今から考えれば、F女も保護者も吃音を治す必要など感じていなかったのだ。「通級して、吃音を治しませんか」と誘うことなど、余計なお世話だったにちがいない。F女には申し訳ないことをしたと思う。今は、高校3年生になり、就職を目指してがんばっているF女をずっと応援していきたいと思っている。

F女と入れ替わりに入級してきたのが、1年生のA男である。A男は、3年間、週に1回母親といっしょに通ってくれた。A男の母親と話をしているうち、私は、彼女の子育てや生きる姿勢に共感し、尊敬の念を抱いていった。彼女もまた全面的に協力して下さり、A男の通級終了後もつきあいが続いている。

近年、社会のバリアフリー化が進み、障害特性に対する理解が深まりつつあるが、吃音については、「治るはずのもの。治した方がよいもの」と一般にはまだ思われている。「世の中、いろんな人がいてあたりまえ。だから、いろんな話し方があってあたりまえ。」と誰もが受け止められるよう、できる限り様々な働きかけをしていきたい。

## 出あいの広場

～「吃音親子のつどい」という「場」のもつ力～

神戸市立稗田小学校きこえとことばの教室 桑田 省吾

### ことばの教室での「勉強」

#### 自分のことを知る勉強

社会に出て行く力につながる勉強

「ここではどんな勉強をするのですか？」と、初回の教育相談で保護者からの質問に答えたが、簡単なことではなく、どんなやり方で深めるか、子どもと一緒に探っていくかといけなかつけ加えた。ふたつの勉強が教室で子どもと取り組みたい柱であるとの考えは今も変わらない。

子どもたちは、周囲の多様なルールや相対的な評価の中、人とのわずかな違いも常に見せつけられる状況で日々暮らしている。そんな中で思春期までに「自分」を振り返れる時間をもてることは、吃音に限らず、子どもの成長にとってとても貴重なことだと保護者といつも話している。

これまで個別指導やグループ指導で、子どもの個々違う思いや気性などを知り、その子のもつ吃音以外の困り感にも目を向け支援を試みてきた。

- ・遊びを通して自分のしたいことにもっとわがままになれる場面を作る。
- ・得意技を一緒に伸ばす。
- ・対話が深められるように数人で聞き話す。
- ・吃音について勉強したり話し合う。

これらの中で、担当者なりのアドバイスや応援、周囲への理解啓発による環境調整などをしてきたのが、私がしてきた通級指導の実態だった。これらが「自分を学ぶ」こと、「ありのままの自分をみんなの中で出していく勉強」だったのだろうか。

### 「出あいの広場」を始めました

子どもたちはグループ指導で出会う数人以外は仲間とは出会えない。出会える場を持ち、交流し、日頃の思いを交換できる機会を持ちたい。2年前にようやく吃音親子のつどい「出あいの広場」をもち始めた。「場」さえ用意できれば後は何とかなる。まずは出会えることだと気楽にスタートした。

現在通級している、または以前に通級していた親子とそのきょうだいを対象に、月1回、午前中は保護者と未就園児、夕方は幼児から中・高校生まで。学期に1～2回は休日に全員で集った。

全体会はレクレーションや発表会、グループ別は話し合いを中心とした。グループ分けは固定せず、その都度いろいろに分けた。保護者や兄弟を入れると毎回30人前後が参加する。第一回目から、私たち担当者は予期せぬ収穫の大きさに驚くこととな

った。道筋が見えなかった「ふたつの勉強」も、この中で行われているような手ごたえもつかめ、1回で終わらせることなく毎月でも位置づけて継続せねばという気持ちにもなった。

## 気づき① ～「場」の大切さ

### (1) ひとりではなかったんや

通級の場は本来、自分が自分でいられる場所で、日常できないことができる可能性を持てる場ともなりえる。しかし、個別の指導の中では、どれだけ教師がフレンドリーに接したところで「支援する側—される側」という関係には変わりがなく、支援がややもすると子どもに孤軍奮闘を強いることになっていたかも知れない。初めてのつどい話し合い場面での子どもたちの目を丸くして驚く顔と、うれしそうな表情は忘れられない。

出会い

2年 みんなボクと一緒に？聞くの恥ずかしい。

2年 ことばの最初を続けて言うてしまうねん。

2年 ぼくと一緒にや！

1年 今までぼくだけやと思とった。

2年 ぼくは、ぼくだけじゃないこと知ってたよ。だって学校にもう一人いるもん。

5歳 ぼくは自分ひとりだと思ってた。

5歳 どもってる人に会ったこともないし。

こんな感じで話が始まった。「出会うことだけ」でも子どもたちの大きな力になると再確認した。子どもたちはこのような場を他の誰よりも求めていたようだ。そしてその中では、仲間との自然な理解のし合いや学びあいが行われていった。

変化

仲間と出会い、一緒に遊び、話し合う中で、日々の通級の様子にも目に見えて変化が現れてきた。教室での自己紹介や一緒に遊ぼうとする姿も増えた。また「次の広場ではこんな話がしたい」「今度の出あいで～してみたいから、今日はその練習しよ」など、以前よりも自分なりの目的を持って教室に来る子が増えたようにも感じる。

また以前人目を気にしてそわそわしていた子が、興味を持って人の話を聞いたり、自分の思いを言う場面が見られるようになった。多くの子が「どもるんいややな」「電話しにくいの何とかして」「教室のこと友達になんて言おかな？」と、自分から自然に話すようになってきた。

「忙しくて教室には行けないけれど、広場は必ず参加します」と言う保護者もいる。保護者やきょうだいも、他の保護者、他の吃音児やそのきょうだいとの出会い、他の担当者や成人吃音者との出会いはとても大切になってきているのだと思う。

### (2) 「広い」「長い」「近い」援助資源

「広場」は地域のことばの教室で、仲間に合わせて、話せる場だ。「担当者」と支援を

受ける子ども」という限定された関係ではなく、地域的にも、世代的にも「広く」出  
会え、幼児期から中高生なっても「長く」参加できる場。合点がいくまで時間を要す  
る吃音の問題を避けず向き合うにはこのような「広く」「長い」支援の場は必要だ  
と思う。

身近な地域の「広場」で味わったことが、生活、人生へのちょっとしたヒントにな  
ることもある。また、吃音は症状に波があるように、その悩みも波がある。「広場」  
が定期的であれば、そのような悩みによる不安定さや弱さとも同行できる場ともなり  
える。また担当者が異動等でいなくなっても、通級中と同じように参加できる場でも  
ある。

通級指導の場は、このようなオープンに参加できる長期的な支援の場とかみ合うこ  
とにより、より豊かな援助資源となりうるのではないか。

「つどえる場」「気づける場」という「場」の大切さが実感でき、参加者が減った  
としても淡々と続けようと担当者間で確認しあった。一方で、せっかく回を重ねたも  
のを、そこで起きている事実や内容を具体的に詳しく捉え、今後さらに深められる部  
分や個別指導と連動できる部分などを明らかにして生かしたいという思いも生じてき  
た。

### コミュニケーションを育てる5つの要素

そんな思いの中、2005年夏、全難言協近畿ブロック大会の吃音分科会で「出あ  
いの広場」の報告をする機会を得た。コーディネーターの伊藤伸二さんから、広場が  
思春期にも対応できる場としての意義と、「コミュニケーションを育てる」大切な下  
記の5つの要素が「広場」には網羅されているという評価と、私たちが「広場」の中  
で行われていることを見ていくべき観点の提示を受けた。

- 1 **自己概念の形成** 吃音から逃げずどう生きていくかを確立する。
- 2 **傾聴** 自分のことばかり考えがちだが、人の話を聞く中から学んでいく。
- 3 **感情の適切な処理** 気持ちを隠したり、押さえ込んだりしないで、過度に表現せ  
ずに適切に表現する。
- 4 **アサーション** 自分も相手も尊重しながら自己表現する。
- 5 **自己開示** 自分の内面について、自分のことばで語る。

子どもたちは気づきを深め、着実に何かをつかんでいると感じながら、具体的にど  
のような力が身についてきたのかを私たちは捉えていなかった。通級指導の中で明確  
にし得なかった自己を肯定し、社会の中で自分らしく生きていくために身につけるべ  
き能力を考察するためのヒントを得た。

子どもたちは、仲間の中でよりスムーズに自己開示がなされ、さわやかに「聞く、  
伝える」の話し合いがなされてきている。自分中心の感情に振り回されず心を開き、  
仲間の発言に聞き入っている。そのなかで「他者信頼」「自己肯定」がしっかりと行  
われているとの確かめも参加者と共にできた。報告者の私たちも、子どもに手順を踏

んで学ばせたかったのはこれだと改めて認識し直すことができた。吃音分科会参加者からも、具体的にことばの教室の支援で取り組む方向とその内容が見えてきたと感想も多く出された。

「つどう場の大切さを痛感しました。高校生のように、自分の吃音を認め、それを他者に自ら伝えていくには、幼稚園や学校の集団にはない、帰れる場所・自分が出せる場所があるという安心感、信頼感が何よりも大切なんだなと思いました。また、私自身吃音の子どもに何かしてあげたいけど何もできない、触れるのが怖いという思いが強かったのが、その子を受けとめる自然体が大事だと気づき、私自身も楽になりました」（幼稚園教諭）

「場の大切さや教師の姿勢を再確認できた。また、個別指導では手が出せなかったその子の吃音に対する気持ちへのアプローチ、「広場」が網羅している5つのねらいを意識しながら、取り組んでいきたいと思います。親子にとってささやかだけど大切な場所、あったかい場所をつくりたいと思いました」（ことばの教室：幼児担当）

## 気づき② ～「自分を学ぶ」プロセス

「出あいの広場」の中で、何が行われているかを把握することが、今後の活動の原動力になり、個別指導との絡みや、これから取り組んでいきたいプログラムにもつながる。またその時々分析だけではなく、回を追っての継次的な分析もしていかなければならないとも思う。

ことばの教室でのふたつの勉強、「自分を学んでいるか」またそれが「社会に出て行く力につながっているか」、「学童期に身につけたいコミュニケーションの力」という観点以外にも「子ども自身の自己評価」や「人間関係の力学」「からだやことばの表現の深まり」などの観点から捉えられる。

「広場」で起こっていることをていねいに観ていくことで「子どもの学びのプロセス」の一例を明らかにすることができるのではないかと思う。

## 子どもの学びのプロセス一考

親子のふれあいや遊びや友達とのゲーム、全体会の発表、自由時間などに、いろいろな交流や気づきが起こっているが、話し合いの時間には多くのドラマや、子どもたちの普段の通級ではなかなか見られない姿が見られる。第17回 2005年12月3日の話し合いの様子を追いながら、そこで何が起こっているのか振り返る。

5歳から低学年の子どもが話をリードし、高学年や中・高校生が要所要所にことばを挟むという光景が多くなっている。低学年児童の発言は、同じテーマであっても毎回新鮮で、“裸の発言”が全体の相互作用を深める役割を果たしている。

### ここなら話せる

4年 ぼくは最初、言おうと思ってたことと、違うことを言ってしまうねん。

2年 どもるのは死ぬほどいやと思っとう。

「死ぬほど～」との本心からの発言によって全員が日頃言いたかった本題にぐっと入り込む。毎回スタート時点でも「話したくない」など否定的なことも含め本音に触れることができる。ずっと思っていたけれど口にはなかなか出せなかったこと、それを出してもええんやという気持ちになる。

どもりって知ってる？

5歳 しゃべられないこと？

4年 ことばがつまる。

2年 最初のことばを続けて言ってしまうこと。

2年 言いにくいこと。

1年 つまること。

4年 つまったり、続けて言ってしまうたり。

5歳 でも全部はどもらへんで。

4年 あんまりどもらへん。と言うか、言おうと思っていることが出てこない。

話し合いの時間は全体を通し、仲間との共感の中、仲間の発言に聞き入り、スムーズに「自己開示」が行われていく。初めはどきどきしながらの思いの吐露だったり、照れ隠しのふざけも混じるが、言うべきことは言うという気持ちのいい対話が行われ、話（学び）の深まりや進展が見られ始める。これは個別ではなかなか行われないことだ。そのような話し合いがことばの教室という地域にある非日常空間で行われていく。

どんな時どもる？

B 友達に話するときとか、緊張してるときは、どもったことはない。

1年 電話のときもどもらない。出席のときとかもどもらない。困ったことはない。

2年 回転寿司はインターホンやからどもらへん。

4年 それは言う言葉が少ないからや。

A 弁当食えるとき「いただきます/ごちそうさま」のときもどもる。

B あいさつ、少ないことばのときはどもってもそのまま続ける。長いときには、ちょびちょびだけどそのまま続ける。

ここでは特に二人の児童の発言に注目したい。Aくんは5歳。3歳から通級しているがこの日初めて吃音を話し合うグループに入った。Bくんは2年生。半年前に通級が始まったばかりだが、それまでは本人も家族も触れてはいけないと吃音のことを口にすることがなかった。

治したいと思う？

3歳 はい。

4年 なるべく。

A 治そうと思ったことある。お話するときって、何言ってるか分からないし、しゃべれるようになりたい。

B 思わへん。

2年 どうして？

B 治らなくても、別に命のこととちゃうから、別にいい。

A でもさ、治らなかつたら、すごい病気になって死ぬってなったら治したいと思う。

1年 病気とちがうから。

A でも、どもるのは病気？ 1回くらいは別にいいけど。100回くらいはいや。

B どもりは病気じゃないから、治さなくていいねんで。

A 読むときとか、数えるときとかは、どもらない。歌うときも。

4年 歌はリズムをおぼえるからや。

A でも、外ではどもるといややから。どもってるときは、ストップして、何を言うか考えてからしゃべる。

「どもりを治したい、でも」子どもにとって大きなテーマ、子どもたちなりに知っていることを総動員して考えようとする。でも知識は所詮知識でしかない。自分にとってその事実がどのようなものなのかを、仲間の意見の中で探っていく。

友だちとか、学校で何か言われたことある？

小2 ある！

小1 やかましい！ほっとけって言うたった。

小2 はい！はい！真似された。

B そんなん、しょっちゅう言われてるわ。勝手に言わせとったらええねん。

中2 ぼくは・・・ない。

中1 ○○はだまれーとか・・・。

B まねされたら、相手に悪口言い返す。

小2 言い返したら、ぼくがおこられんねん。

A まねされたらほっとく、ぼくが逆に言う。

B まねされてほっといたら、まわりからどんどん言われるから、普通はほっとかへんで、「言うのんやめて」とか言う。

小1 ほっとく。

A ほっときたくない。言われたら、言われたくないから。先生に助けてって言う。「人がいやがることはやめなさい」って。外で、悪口言われたら、家でお父さんに言う。怒ってくれる。

小1 まねされたとしてもほっとく。

5歳 ほっとく。

2年 ほっといたる。ける。



1年 おこられない方法とか、変なことし返して、またおこられたら困るやんなー。  
B それはひきょうや。人に言われたら人に助けてもらわないで、自分のできること全部して、でも、まだ言ってくるのなら親に言ってもいい。自分の力で最初は言わなあかん。

吃音がなければ、他者からからかわれるつらい経験がなければ、このような自己開示、共感、学びはない。個別の話し合いでもできにくい。同じ思いをしている仲間がいるから話が深められる。誰にも知られずひとりで背負ってきたと思ってきたが、ここでは共通の出来事としてまな板の上へのせられ、みんなであれやこれや解体していく。

担当者の誘導がきわめて少なく、ひとりひとりの相互作用で話が展開する。一見ふざけのような発言もあるが、担当者は普段から、黙ったりふざける、個々の子どもの持ち味をよく知っているので表面的なやり取りに振り回されず、本質にじっくりつき合っていけるメリットがある。

2年のBくんは、通級するまでの半年前、吃音でひどいいじめにあった。ここでの発言は、Aくんの訴えを受けて、自分もまだ渦中から脱出できてないが必死に自分だったらどうするかを問いながら発言する。Aくんに自分が今言える精一杯の真実を伝えたいと思って発言していた。さっぱりした言い方だが、共感とやさしさに満ちている。

すぐに解決策を見出せない話し合いでは、やりとりを側で支えている中・高校生の存在も大きい。高学年や中・高校生の発言によって、当面の困っている問題が、自分の生き方や地域社会でどうしていくのかの話に引き上げられていくこともある。

## 高校生の発言

ある話し合いで小学生数人が「こんなんやめて、他のことしよ」と言ったとき高校生が口を開いた。

「みんなは吃音をどのように考えているのかな。吃音を障害と思う人がいるかもしれないが、ぼくは顔・声・背の高さが違うように自分の個性と考えてる。治そうと思っていた時間が、もったいない。自分はスキーをしている。トレーニングで毎日、5km走っていた。とてもつらくて、しんどい。その時にコーチに、『敵は誰か』と聞かれた。誰だと思う？自分なんや。吃音もそれと一緒にじゃないかと思う。今までの自分は臭いものにふたをするように、吃音にもふたをしていたと思う」

担当者 吃音があるからきびしいトレーニングにも頑張れたんかな？

高校生 うーん。それもあるかもしれない。

担当者 しゃべらなくてすむから？

高校生 そうなんかな？ 自分に自信が持てるものを、探していたのかもしれない。

中学生 確かに。何か見つけたいと思う。なんでどもるんやろって思う時期もあったけど、どもってたから人の痛みや気持ちが少し分かるようになったかもしれない。も

し吃音がなかったらと、これからも思うだろう。でも、その度にそれを受け入れていくようにしたいな。

小・中学生 あー、なんか分かる気がする。

高校生は前もって考えてきていたのではない。小・中学生のリアクションを受けて、自然に出てきたことばだ。はじめ引いていた小学生も吃りながらも一言一言ていねいに伝えようとする高校生を、自分のお兄ちゃんのように見ていた。

また成人吃音者のセルフヘルプグループ、神戸スタタリングプロジェクトの人が、可能な限り参加して下さるのも貴重なことだ。第1回目の伊藤照良会長には、ゲームや保護者の話し合いに入っていた。子どもたちとの時間は短かったが、「あの人えらい人やんなあ」「すごいどもとったやん」「えっ、どもってないで」。子どもたちのすごい観察眼に、担当者は笑った。

広い年齢層の仲間がつどうことによって、広く長い視野から自分を捉えることができるようだ。

## (2) 「つどい」から「家庭」「地域・社会」へ

「広場」で初めて自分のことを話した5歳のAくん、半年の自分なりのがんばりを改めて認識し直した2年生のBくんは、家族をはじめみんなが気を遣い合い身動きの取れなかったこれまでの状況がうそのように、今、自分の足で生き生きと幼稚園や学校生活に踏み込んでいる。保護者もこの短期間の変化に驚いている。

### 4 歳児の家庭のやりとり

「レクレーションで弟が、つまってしゃべりにくいお兄ちゃんに『おそー!』と言って冷やかす場面があった。いずれは話さないといけないことなので、その晩家族で、言ったことをどう思うか、兄が吃音で、ことばの教室に行っていることなど話し合う機会を思い切ってもった。吃音の本人にはややショックだったようだが、兄弟も他の家族もはっきりさせていなかったことが理解し合えて、すっきりした気分で、次にすべきことも見え出してくるようだった。今、吃音の当人は 幼稚園でみんなに理解して欲しいこと、現在の担任の先生に伝えたらいい吃音のことなどを私やことばの教室の先生にも相談するようになった」

### 5 歳のCくん

在籍園の担任が、最近表情や行動が変わったので本人に理由を聞くと「先生も出あいの広場行きたい?」と自慢げに説明してくれたそうだ。担任からことばの教室に連絡があり、Aくんが広場で学んでいる内容を伝えた。担任はAくんと相談してみんなに「吃音とってうまく伝えにくいことがあること」「ことばの教室で素敵な勉強をしていること」を伝えて下さった。それまですぐに手が出て孤立しがちだったCくんの評価も変わった。

高校になって通級し始めたDくん

これまで吃音のことには口を閉ざしていた。通級当初から「吃音に自分で取り組む」を前提に、「自分や吃音のことをことばにしていく」と「心配してくれている周りの人へは自分のことばで思いを伝えていく」目標を持った。Dくんは家族や担任の願いである、「吃音を乗り越え夢を実現する生き方」について話し合う中、自分は自分のできることをていねいにしていく生き方をするんだという意味を確認していった。

自分の思いを曲げた形で取り組んでも、自分も心配している家族も幸せではない。吃音があってもなくても、どう歩んでいきたいのか、自分で考えた方向を自分のことばで伝えることをまず「広場」で、そして家庭や学校で実行していった。

高校の担任から「広場に参加してから、うんと明るくなった。本人は参加することに意義ややりがいを感じているようです」と連絡があった。

### スタッフ志願

「広場」を自分たちで作っていかねばいけないという意識が自然に起こってきている。担当者は強制していないのに、2回目からは「自分がスタッフをしてみたい、やらせて」という声が上がってきた。受付、会場、音響、進行、出席とり、ゲームリーダー、歌の作詞、みんなの体操考案、裏方など早い時期に一人一役が形となった。

中にはふだんの生活で自分は何もできないと思っている子もいる。主体的に取り組む経験から自分のやり方が開けてくるのかと思う。この意欲、きっと学校でも出せる日がくると信じている。

### 子どもの学びのプロセス

これまで述べた流れとその要素は、自分を学ぶプロセスとなっている。「広場」のいろいろな場面で、安心できる仲間の中でありのままの自分を出す練習が繰り返し行われている。特に話し合いの中での「自己表現一問一学び」のプロセスで育まれていく視野は、明らかに社会の中で自分はどうするのかのテーマに向かっているようだ。これは「ふたつの勉強」につながっていると思える。

## 保護者の学びのプロセス一考

保護者の学びについても「広場」で行われたことを基に「出会いー話しー問いー子どもから学ぶ」という一連のプロセスが見つけられる。特に子どもと共に参加する中で、「子どもから学ぶ」部分は保護者の学びや成長にとって大きな力になる。

### ① ガイダンス

不安になるのは吃音について知らないからで、吃音についての正しい情報をお確かめしていくことは大切だ。ことばの教室では毎週の通級時と月1回のつどいで保護者が学習できる機会をもつ。

## ② 出合い

同じ立場の親以外に、他の子どもとの出合いも大切である。高校生と保護者とのディスカッションや成人吃音者を招いての学習会などで、吃っていても悩んでいるとは限らず、就職して立派に働いている人が多いことなども実際に知る。出会えた喜びと共に心を開いた話し合いが行われていく。

## ③ 心を開き、聞き－話す

「保護者グループでは、いつもは子どもたちの話ばかりですが、親自身の趣味や活躍の話をとくさん聞くことができ、いろいろなことがとても身近に感じられました」（2歳児母）。

分かった気になっても何回も迷うのは当たり前。「広場」はそれをありのまま出せる場になっている。最近の会に初めて参加した保護者は真剣で、笑い声が絶えない話し合いに驚いていた。

「答えは見つからなくとも、共に問い考えていこう」と、「吃音Q&Q」の話し合いを続けてきた。「みんなで問うことに意義が」の考えに初めは戸惑うが、「安易に答えを求めても自分の子どもに合うかどうか分からないし、自分のテーマをもとに問うことが楽しい」と多くの保護者が思い出した。

## ④ 子どもから学ぶ

子ども自身の変化がないと、建前でいいことを言っても親としては納得できない。子どもが変化する過程での言動で保護者も学んでいく。親が子どもの中から次々と生まれてくる豊かさに気づいて、決して無理してでなく、心底「えらいやっちゃ、ええ人生歩んでるなあ」と思える場面がある。

先日子どもたちの了解をとって、「広場」の話し合い場面の記録ビデオを保護者に見せた。保護者は、吃音があることで逆に「人間トータルで見てとてもいい人間に成長していると思える」「子どもの話し合い場面を見てびっくり。人間的な価値を感じた」「うちの子にそんな強さがあるなんて思わなかった」「これからどんどん社会の中で経験していってくれたらと思えるようになった」「子どもは前に向かって歩いているのに、治療法をインターネットで探せばかりいる主人がうんと遅れて見えます」などうれしそうに語っている。

## 担当者の学びのプロセス－考

「広場」でいちばん学んでいるのは担当教師だ。

### ① 子どもの力を信じ始める

教師が勝手に思い描いた子どもの気持ちに「寄り添う」と称して問題の核心に触れないようにし、すべきことをせず流されていくことが、事例検討会で多く見られる。子どもも教師も新しいことに踏み出せない。吃音の原因は環境要因ではないと思っても、子どもが心配することを減らすための環境調整ばかりに目を奪われてしまう。これは

子どもの力を信じていないだけでなく、吃音について子どもと何をしていくべきか明確にしていないところから来ていると思えるようになった。

## ② 子どもと「吃音」をテーマに向き合う

「今まで担当者の私が、吃音について子どもと話し合うことをおそれ、精一杯『今のあなたでいい』をアピールし、自己表現から自己肯定できる場になればとの思いで子どもたちと接していたが、そういうものでは子どもの自己肯定などできるわけがない。「広場」を通して、吃音と自分に対して真剣に向き合っている子どもたちと接して、私が吃音の話をしていないのは本当に失礼だと思った」

各担当者は「広場」の話し合いに立ち合う中で自分自身の問題への向き合い方を学ぶ。

## ③ 子どもの内面の豊かさに改めて気づく

個別の場面で問いかけても「もういいから、分かってるから、ゲームしよ」と応じなかったE君も、「広場」になると俄然ハッスルして聞き話す。みんなから「教授」のニックネームがつけられた。話題をすぐにはぐらかすFくんも、スタッフとして毎回細かに提案やパフォーマンスを計画する。子どもの内面の豊かさ・ユニークさに改めて気づく。担当者が普段から自分のものさしでしか子どもを見ず、子どものユニークさに気づかず葬り去っていたかに啞然とすることが多々ある。

## ④ 教育的自覚

「広場」で起こることを一般化させ、個別指導と結びつけ、子どもたちがわくわくする「広場」にしていくために、何が起きているか、教育の専門家である教師は、もっと自覚を持って立ち会って確かめなくてはと反省している。教育的自覚を持って「広場」を見つめ、時間をかけて確かめたい。それが教師自身による自分のアセスメントや教育活動の評価につながっていくと思う。

## ⑤ ありのままの自分が出せる地域へ

子どもも社会に踏み出そうとして、一步ずつ歩を進めている。教師も守備範囲はことばの教室だけでなく、「子どもや保護者がひとりで吃音の問題を抱え込まないでいい地域、胸を張ってありのままの自分を語れる地域を作る」ことを目指すのも大きな任務だと思うようになった。難しいことだが、それにはまず「担当者が変容」し「教室が変容」し「在 school 園や地域に働きかける」取り組みをしていかなければならない。勇気を出して地域社会に飛び込んでいる子どもたちを見るとそう強く思わされる。

## 「出あいの広場」の意義

### ① 自由で肯定的で主体的な学びの場

何よりも大きな意義は「子ども」「保護者」「教師」がともに問い学び成長するプ

ロセスが含まれていることだ。また単に出会い「他者を知り自分を振り返る」だけではなく、一人一人がいいときも悪いときも定期的に出会いが継続されていくことで、「他者の変化を知り、自分の変化を知る」ことができる。ひとりひとりの成長・変化、そして悩みが相互に影響しあって展開していく。それは広く長くもたれる「広場」の醍醐味だと思う。

## ② ふだんの教室での指導と常に両輪で

「広場」で子どもたちはやや背伸びをしていると思うこともある。それも大切なことのだが、一人一人みんな違う自分だけの思いを出せる場、そして同じ問題意識の者だけで話し合う場なども、吃音の問題に向かう途上では必要だろう。

この「広場」が日々の個別指導やグループ指導と有機的に噛み合い、継続されていけるとしたら、とても豊かな援助資源となりうると思う。

## おわりに

この10年来、私がとても素敵な成人吃音者やどもる子どもたちとたくさん出会えたことが、「出あいの広場」が生まれる原動力となった。彼らの素敵さは、きっと神様がくれた「どもり」というテーマを真摯に受け止め、歩んでいる姿勢から来るのだと思う。この出会いは私が学校やことばの教室で行われるべき支援を考える上でとても大きなことだった。たくさん伝えてもらったことを「ことばの教室」で生かすとしたら何ができるか、「出あいの広場」はそれを探るなかで生まれてきた。

まだまだスタートを切ったばかり。いろいろご意見いただき、より自然に豊かに学びを深める場にしていけたらと思う。

## 吃音児への支援を考える

「ことばの教室」における  
教育相談及び指導・支援を通して

和歌山県紀の川市立田中小学校ことばの教室 山田公美子

### はじめに

ことばの教室は本来、小学生を対象としている。しかし、地域で定期的に指導及び支援する機関は少なく、限られている現状を踏まえて、本校ことばの教室では、就学前の段階から教育相談で対応している。吃音の相談も幼児～小学校低学年のケースが多い。

就学前の相談では、保護者が「吃音は治るのか」と心配する相談が多く、子ども自身は、ある程度の話しにくさを感じていても平気で話していたり、吃音の症状自体軽度であったりした場合も少なくなかった。しかし、なかには友だちや先生に指摘されて過剰に気にしていたり、ことばがなかなか出てこなくて話すことを諦めてしまったりするケースもあり、相談を継続していく必要があった。

中・高学年の相談では、保護者だけでなく本人からの訴えが強く、自分がどんな時に吃りやすいか等を考えたりうまく話せなかった時のことをよく覚えていたり、負のイメージを持つ傾向が見られた。

一方、家庭において今まで「腫れ物に触る」如く、吃ることについて話すことを避けていたのが、ことばの教室に相談に来たことを機会に、親子で話題にできるようになったという例もあった。

今まで吃音の相談や指導・支援をしてきたなかで、「ことばの教室でできること」について整理し、具体的には、保育所年長から小学校入学へとかかわってきているAさんと、小学校3年生から中学校入学までかかわったBさんについて報告しながら、吃音児への支援のあり方及びかかわり手側のあり方について考えてみたい。

### ことばの教室でできること

#### 初回面接

#### 保護者と

#### 話を聞くことから ～ニーズの把握

吃っている本人以上に保護者が悩みを抱えていたり、ことばの問題だけでなく行動面や発達面で心配していたり、家庭の問題が絡み合ったりしていることもある。そう

いった情報に加え、周囲が吃音に対してどういうイメージをもっているのか、ことばの教室に求めているニーズについても把握しておきたいと考えている。

### 吃音についての情報を伝える

保護者にとっては目の前の子どもがすべてで、なかには特定の偏った情報をもっている場合もある。初回面接では、吃音とは大体どういうものであるのかを伝え、誤った思い込みによる不安を和らげるようにしている。

### 一緒に考えていきましょう

保護者からは吃音の原因や自然治癒の可能性を問われることが少なくない。ケースによっては自然治癒の可能性を示すだけでは問題を楽観しすぎているし、保護者あるいは本人自身が「治らないこともある」ことを受け入れる状態ではない場合もある。いずれにしても、吃音に対する不安な気持ちを受けとめながら、その不安を少しでも除いていけるように、一緒に吃音について考えていくことから支援の一步が始まると考えている。

## 子どもと

### 子どもと担当者がよい関係をつくること

子どもの状態を把握するといった基本的なことに加え、子ども自身が吃音をどの程度意識しているのか、どのようなイメージをもっているかについてできるだけ話を聞くようにしている。子どもの年齢やことばの状態にもよるが、保護者と同様、吃音についての情報を発達段階に合わせて伝え、子どもの思いやニーズを把握することが大切ではないかと考えている。

### 取り組む方向性 ～ことばの教室でできること

得られた情報から子どもや保護者のニーズを整理したうえで、具体的にことばの教室でどういうことをしていけるのかを伝え、確認していくことが大切だと考えている。それと同時に、支援する側＝担当者自身の吃音に対する考え方についても伝えていく。具体的な支援については、次の3つの視点から考えている。

#### ①ことばへの直接的な支援

話せることの基準を流暢性（吃るか吃らないか）に偏らないようにしていきたい。話そうとする意欲や話の内容、気持ちの理解等といった大切な視点にも気づいて、話すことに自信が持てるようにし、少しでも吃音に対する考え方・イメージを変えていけたらと思う。実際には「吃りたくない」という本人の思いは切実なものがある。その気持ちも受け入れながら、一方で「吃ってもいいんだ」という考え方も示していけ



ればと考えている。

## ②ことばも含めた子ども全体像を捉えた支援

子ども及び保護者も含めて、楽に話せる場や関係をつくっていく必要がある。そのなかで、『今』だけを考えるのではなく、今後の見通しをもった支援は、吃音の問題に限らずことばの教室の担当者として求められている。

## ③子どもを取り巻く周囲への支援

子どもを取り巻く周囲（保護者・家族・学級担任・友だち等）と子どもとの関係へ支援していくという視点を大事にしていきたい。

## 指導事例 1

Aさん（保育所年長より相談、現在小学校2年生で通級）

### 1) Aさんについて

発吃は3歳頃。主にブロック症状や引き伸ばしが見られる。何にでも興味を示して、ひらがなも2歳過ぎには覚えてしまう。習い事も喜んで通っている。保育所では、発表会などのかなり前からうまくしゃべれるかが気になりよく食べるようになる。

吃音を自覚している。保育所で友だちから吃ることを指摘されて悩んでいる。母親からは、「なぜ私だけ吃っているのか」と問うAさんにどのように対応していけばよいのか、保育所の先生にどう話せばよいのか相談を受けた。人前で明るく振舞ったり冗談をして見せたりする一方、いろんなことに気がつきすぎて心配してしまう面も見られる。

### 2) 支援にむけて

Aさんに対して

保育所年長児であったが、すでに吃音を自覚し、うまく話せないことを予期して不安に思う様子がうかがえた。「なぜ私だけ吃るのか」の問いに対する答えも含めて、Aさんの発達段階に応じた吃音についての情報を伝えていく必要があった。それとともに、Aさんが不安に思っていることについてもオープンに話し合い、偏った思い込みによる不安を少しでも取り除いていくように考えた。

ことばの教室では、興味のあることやゲームあそびを中心に、話すことを楽しめる雰囲気づくりを大切にし、同じように吃音で悩む子どもどうしで交流する機会も設定した。

周囲に対して

初回面接で吃音に関する情報を母親に伝えると、「治らないこともあるんですね。話している内容を大事にしてあげればいいんですね」と理解を示した。このことを保

育所の先生に伝えようとしたが、分かってもらいにくいと言う。そこで、保育所の理解が得られるように支援していく必要があった。入学予定小学校に対しても、同様に話をして、Aさんの不安を取り除いていけると考えた。

### 3) 取り組みと経過

家や保育所ではかなり吃っていても、ことばの教室では母親も驚くほど吃らないことが多かった。電話あそびや「私は誰でしょう？クイズ」（答える側が質問をすることによって、答えが何であるか考えるもの）が気に入り、ことばでのやりとりを楽しむことができた。また、吃音の友だちとの交流会では、「私と（つまっているのが）おんなじだった」「またやりたい」と後から感想を話した。

保育所に対して、以前から吃音について母親が相談をしていたが、Aさんは発達面や行動面において全く問題がなかったために、「Aちゃんはしっかりしているから大丈夫ですよ。そのうち治りますよ」と。あまり問題にされなかった。一方、Aさんは、保育所で友だちに変なしゃべり方だと言われたり、卒園証書を受け取るとき「ありがとうございました」と言えなかったらどうしようと悩んだりしていることを打ち明けていた。そこで、保育所と連絡を取って事情を説明すると、ことばの教室に来ることになった。

保育所には、Aさんが悩んでいる様子や吃音についての情報を伝えたが、逆に、Aさんが保育所でどれだけ元気に活動しているかを聞くことになり、どれだけこちらの意図することが伝わったかどうか心配した面もあった。しかし、Aさんにとっては「保育所の先生がことばの教室に来てくれた」ということが安心材料になったようで、家でも卒園式までの不安を口にしなくなり、吃音症状も気にならないようになった。

小学校に対しては、入学前にAさんの様子や通級を希望している旨について報告をしていた。また、入学後すぐに学級担任とも連絡を取って同様にAさんの様子を伝えていた。

保育所から同じ小学校へ行く子が少なく、仲のよかった友だちとも離れることも不安材料になっていた。しかし、環境が新しくなることで逆に、Aさんがことばのことを気にしてしまうような状況が少なくなり、スムーズに小学校生活をスタートさせることができた。また、家庭訪問では、学級担任が詳しく母親からこれまでの話を聞いてくれたことにより、Aさんも学級担任に対して小学校での不安を打ち明けられるようになっていく。

## 指導事例 2

Bさん（3年生より通級し一昨年度卒業、現在中学校2年生）

### 1) Bさんについて

発吃は3歳頃。保育所時はそれほど気にならなかったが、入学後よく食べるようになった。吃音を自覚し、「つまるのを治したい」という思いが強い。「あがついたら言

にくい。本読みでつまる」など、吃音の経験を話す。繰り返しやブロック症状が見られ、息を吸い込むように（しゃっくりのように）声を出そうとする。それほど重い症状ではない。

初回相談には父親がつき添い、本児が小さい頃に厳しく叱ったことが影響しているのではと話をしてくれる。今は親としてできるだけのことをしてやりたいという思いが強い。

両親から見ると「プライドが高くてやりにくい」という面もあるというが、明るく積極的な女の子という印象を受けた。学級担任からは行動面や学習面だけでなく、吃音についてもそれほど気になっていなかったということだった。

## 2) 支援にむけて

Bさんに対して

最初から吃音と向き合って話をすすめていくことができ、随時、Bさんとことばの状態について話し合う機会を持っていくことにした。

ことばへの直接的な指導・支援は、呼吸の練習や発声練習を取り入れ、苦手とする本読みも、本児が希望したので取り組んでいくことにした。これらについては、「吃らないようにするため」ではなく、「楽に声を出す」という視点が大切ではないかと考えた。また、本児の心理的な安定や気持ちの開放をねらって、ことばにとらわれずに興味のあることやあそび等に取り組む時間も設定した。

周囲に対して

相談時より「吃音を治す」という視点ではなく、「話すことへの自信」を第一に考える両親であった。ことばの教室の取り組みの方向性を伝え、家庭でも楽に話せる雰囲気づくりをお願いした。

## 3) 取り組みと経過

Bさんのようす

3～4年生。メトロノームに合わせての呼吸練習や発声練習、読み始めの呼吸を意識した本読み練習など、ゲーム感覚で楽しんで取り組めた。興味のある「妖怪」をテーマにした大すごろくを作ることになり、父親もリアルな絵を描いて参加し、Bさんも出来上がりを楽しみに活動できた。そのなかで、4年生半ばには、以前のような苦しそうなつまり方をせずに本読みができるようになり、会話レベルでもそれほど気にならなくなった。

状態がよくなったことから「ことばの教室を終了」の話が出た翌週から今まで以上にことばをつまらせるようになってしまった。ことばの状態だけを見て、担当者と両親とで先んじて話をし、本人の意思を確かめずに判断していたことを反省させられた。「自分でことばの教室に来なくても大丈夫と思ったら終了にしようね」と話し合った。

5～6年生。学年の変わり目や友達関係のもつれなどを背景によくつまるようになる等、波があったが、6年生になってからは落ち着いてきた。友だちとうまくいかな

くて学校を休みたいと言い出したときも、両親にその経過を話し、すぐに学級担任に対応してもらえたことで元気に学校に通えるようになった。

「先生、ことばより算数の方が大変！」と冗談交じりに訴え、宿題を持ってくるなど、誰しもが抱える問題や悩みを自分なりに整理できるようになってきている印象も受けた。

#### 周囲の変化

4年生時に「終了」を意識したことにより吃音症状が悪化したことで、周囲から見るとBさんのことばの様子と、Bさん自身が感じていることばの様子は違うのだということに再認識し、吃音の捉え方について担当者も含めて改めて考えていく機会となった。両親も、雰囲気から判断するだけでなく、Bさんがどう思っているかを確認してくれるようになったことが、6年生における友達関係のトラブルへの適切な対応につながったように思われる。

### 考察及び今後の課題 ～かかわる側の内省を通して

Bさんは、担当者にとって、子どもから直接的な吃音の訴えを聞いた初めてのケースで、Bさんとのかかわりのなかで多くのことを学ばされた。それまで、吃音に関する教科書的な知識はあったが、いわゆるペーパードライバーのようなもので、実際に「吃音」とつき合った経験はほとんどなかった。それゆえに、どのような指導・支援方針ですすめるべきなのか、治さなければならないものなのかといった迷いもあり、吃音の相談となると力んでしまっていたのではないかと反省するところが多い。

しかし、Bさんと出会って吃音について話をしていくなかで、「吃音とつき合う」「楽に食べる」とはこういうことなのだ、と頭だけでなく体で理解できるようになった。

苦しそうにつまんでいるときには「なんとかしてやりたい」と思うこともあったが、それ以上に、そのことばの奥にあるBさんの気持ちを受け止めたいという視点を持つようになったのではないかと考える。

それによって「吃りたくない」でも「吃ってもいいんだ」という両極の思いの共存を認めることができ、Bさんも担当者である私自身も楽になれたのではないかと思う。

AさんやBさんに共通して見られたように、子どもが感じている吃音を含めたことばや心の状態が、周囲からうかがえる様子とは必ずしも一致しない、というよりはむしろ一致しないことの方が多いのではないかと思われた。また、困っているのは理解できても、どんな問題で困っているのかが見えにくい場合も少なくない。

そういったズレを解消していくためにも、子ども本人と吃音について話題にし、それに伴う悩みや問題について話し合う機会をもっていくことが大切ではないか。そこで、子ども自身が考え、自ら「吃っていても大丈夫だよ」と思える状態をつくっていくような援助をしていけたらと思う。

## 音読時に吃音の見られた高学年の児童とのかかわりを通して

和歌山県御坊市立御坊小学校「ことばの教室」 井元 登貴男

### はじめに

吃る子どもの指導では、単に「こうすれば治る、改善する」といったテクニックではなく、吃音がその子の心理やくらし、さらには生き方にどのような影響を与えるか、といった側面までも考慮しながらかかわっていくことが特に重要である。その意味で、吃音に関する件数そのものは少ないが、今も印象に残っているいくつかの出会いがある。Aさんは6年生の12月になって初めて相談に来られ、小学校卒業までのわずかな期間の、たった4回だけのかかわりであった。だが、私自身がAさんとともに悩み、苦しみ、喜びを味わった、貴重な体験として深く心に残っているものである。

### Aさん（当時、小学6年生）

本読みの時によく吃る。中学校入学までに何とか治したいと訪れた。低学年から吃音はあったが、「そのうちに治るだろう」と、相談に行ったことはない。3年生の時の担任は「吃ってもそれほど気にしていなかったように思う。読書が好きで、文を作るのも上手な、物事をじっくりと考える子だった」と話す。

本読みで吃って読めなくなったとき、クラスの子に「Aちゃん、がんばって」と言われ、「がんばってもいない子にそんなことを言われて、腹が立った」と母親に話したそうである。友達との会話では、吃音はほとんどない。6年生になって、吃音を治してもらおうと、ある医療機関を受診したところ、御坊小学校に「ことばの教室」があるのでそこに行くように勧められた。

初対面の印象としては、とても芯のしっかりした、大人びた感じの子であった。

「ちょっとこれ（絵本）でも読んでみてくれるかな？」と頼んだが、「こんなの、読むの嫌や」と母親に言う。6年生の国語教科書の説明文「守る、尾瀬を」を自分で選び、1ページほどを読んでくれた。1行につき3～4カ所、特に母音で声が出なくなることが多く、長いときは10秒以上かかった。苦しそうな表情を浮かべながらも、必死に声を出そうとしていた。途中で涙も流したが、投げ出さずに読み続けた。そばで聞いている私も、正直なところ、大変苦しかった。読み終わった後、「しんどかったけど一生懸命読んでくれて、ありがとう」と言うのが、その時の私にできる精一杯の言葉かけであった。

「いつまでも本読みから逃げていられんよ！」と母親に言われ、「わたしに、みんなの前で本読みしろって言うの」とにらむように言い返していた。

## 指導（相談）の経過

初めて「ことばの教室」に来室した時期は、6年生の12月で、卒業までの期間がわずかしがなく、通級指導の午後の時間枠がすべて埋まっていて、定期的な通級は不可能であった。そこで月に1、2回、不定期に「相談」という形で何度か来室していただき、何ができるのかをAさんとともに探っていけたら、と考えた。

初対面の印象や母親との会話の様子から、Aさんは大変強い意志を持ち、また自尊心も高いようである。口先だけの慰めや励ましは何の意味もない。Aさんの気持ちに寄り添いながら、ともに悩み、相談しながら、一人の人間としてかかわるしかないと考えた。それは、正直なところ大変不安であり、何か怖さのようなものを感じていた。

### （1）1回目（12月5日）

・ 説明文「守る、尾瀬を」の音読の後、Aさんに吃音に対する思いを尋ねてみたところ、やはり治したいとのことだった。その思いを「そう、やっぱり吃音は治したいんやね」と一旦は受けとめたうえで、「吃音を必ず治しますとは、正直なところ言えないけれど、どうしたら少しでも楽に読めるようになるか、いろいろ試してみませんか？ もし、Aさんが来てみようと思ったら、また相談に来て下さい」と、Aさんの選択を待つことにした。

翌日、十分に伝えられなかったメッセージを手紙に書き担任を通じて届けた。

きのうは、学校の勉強が終わった後に、御坊小学校までよく来てくれました。初めての場所で、本読みをさせられて、ちょっとしんどかったでしょうね。途中、なみだを流したりしたけど、「もうイヤ」と逃げ出してしまわなかったAさんは、とても強い人だと思いました。

〇〇先生も「Aちゃんはとっても物ごとをじっくり考えるし、文を書いたり、読書をしたりするのが好きで上手な人」と言っておられました。本当にその通りで、すてきな女の子だと思います。

Aさんが「本読み」で消極的になってしまうのは、とてももったいないと思います。吃音そのものは治らないかもしれないけど、どうすれば楽に読めるようになるか、その方法を一緒に見つけられたら…。よかったら、また来てくださいね。

その数日後に担任の先生から、Aさん自身が「ことばの教室」にまた行ってみると決めたとの連絡を受けた。

### （2）2回目（12月19日）

第1回の相談時には、Aさんが本読みをする場面で、心理的・身体的に強い緊張状態にあるように感じられたので、身体的な緊張を解くためにリラクゼーションを、心理的な緊張を解くために斉読法（声を合わせて読む）方法を試みた。練習には「ジャ

ックと豆の木」の文章を用いた。

まず、一人で音読してもらった。その状態を記録した。

まず、体の余計な力を緩めるために、腕の上げ下ろし（腕に思い切り力を入れて上に伸ばし、急にストーンと力を抜いて下ろす）、肩の上げ下ろし、目をきつく閉じて開ける、口を大きく開けて閉じる、深く息を吸い込んで息を出す等を行った。「やりたくない」と言ったものもあったが、その場合はAさんの意思を尊重した。

続いて、「ジャックと豆の木」の同じ部分を音読した。その際、1回目に難発の見られた箇所でも肩の上げ下ろしをするようにしてもらった。すると、同じ範囲での吃音は半分程度に減った。Aさんに、楽に読めたか尋ねると、「わからない」と答えたが、苦しそうな表情は見られなかった。

次に、Aさんと私が声を合わせて一緒に読む方法（斉読法）で音読した。一般的に、そばで同時に声をそろえて読むと、その時には流暢に読めることが多いようである。Aさんも、同じ範囲での難発は2、3カ所のみであった。私の読む声量を小さくしても、同じ効果があった。さらに、母親とAさんとで同様に斉読を試みてもらったところ、やはり難発は2、3カ所であった。

帰る際に「またよかったら、来月に来る？」とAさんに尋ねると、即座にうなずきながら「来る」。そして「ありがとうございました」とお礼の言葉が返ってきた。その時の表情は、緊張やストレスが少し和らいだ、やわらかい表情に思われた。

このような練習をしたからといって吃音が治るというものではないし、吃音が治ることを期待させるのもよくない。ただ、Aさんのことを（吃音の部分だけでなく、Aさんのすべてを）応援している、というメッセージを伝えたいと願っていた。

### （3）3回目（1月16日）

最近大変調子がよく、自分から友達に電話をかけたりしている、と嬉しそうに母親が話してくれた。もちろんそれにこしたことはないが、吃音には調子のよい時期とよくない時期の「波」があるので、またしんどい時期が来ることが予想される。そのことを承知しておくことで現象面に右往左往せず、必要以上に戸惑わず受けとめることができる。母親にもそういった内容を伝えた。

6年生の国語教科書に載っている詩「生きる」を音読練習した。Aさんがよく難発を起こしていた母音の多い詩である。

はじめにAさんと私、次にAさんと母親で斉読してみたが、どちらも大変スムーズで、楽そうに読めていた。母親よりもAさんの方がリードしていた。その後、合わせる声をささやき声にしても、さらにAさん一人だけで読んだ時にも、同様に吃音の症状は見られなかった。

卒業式の呼びかけの中で、卒業生は1カ所ずつソロでことばを言うことになっているので、それが心配だと母親が話す。それで2月にももう一度、と望まれる。Aさんもそれに同意していた。Aさんは「ありがとう」と自分から礼を言って帰った。

#### (4) 4回目(2月27日)

前回と同様に、吃音の症状については調子のよい状態が続いているそうである。卒業式の呼びかけの練習はまだ始まっていないということなので、詩「わたしと小鳥とすずと」を音読練習に用いた。詩の内容が、Aさんに贈りたい私からのメッセージでもある。斉読および一人読みを行ったところ、ともに流暢に読めていた。

Aさんには、今後のことも含めて次のような内容を話した。Aさんはうなずきながら真剣な表情で聞いてくれた。

すらすらと読んだり話したりできるに越したことはないが、人のねうちはけっしてそれだけでは決まらない。じっくりと考えたり、読書に夢中になったり、自分の思いを文章で表現したりできるのも、とても素晴らしいことである。自信を持ってほしい。これからも悩んだり困ったりすることがあれば、もしよければ、いつでも相談に来てほしい。また伊藤伸二さん(日本吃音臨床研究会)に電話をすれば、いつでも親身になって相談にのってくれる。

### その後

小学校卒業後、春休みに入ってAさんから手紙が届いた。

井元先生へ

お元気ですか。

昨日、卒業式を無事すませることができました。よろこびの言葉を言うのは少し心配だったけど、すらすら言えたので、すごくうれしかったです。中学校へ行っても、吃音に負けないように、明るく元気ががんばっていこうと思います。いろいろありがとうございました。

中学入学後、「中学生になって」の作文の中で、Aさんは「私は吃音があるけれど、吃音に負けないで新しい友達をたくさん作って、がんばりたい」という内容を綴ったそうである。

### 課題と考察

Aさんとの直接のかかわりは、たった3ヶ月足らず、4回だけであった。だがそのごくわずかなかかわりを通して、私自身、そしておそらくAさんも悩み、苦しみ、喜び、多くのことを考えさせられたことだろう。

たった4回の相談によって、Aさんの吃音に関する深い悩みを到底解決できるはずがない。暗中模索の中で行った「斉読」や「リラクゼーション」も、決して根本的な解決につながるものではない。一種の「気休め」かもしれない。Aさんが、その方法で吃音が治るものと期待を持てば、逆に有害ともなり得る。

しかし今、振り返ってみると、次のようなことを考えている。

それまで、Aさんと家族にとっておそらくタブー的な話題であった「吃音」につい



て、少しずつでも話題にし、まっすぐ見つめる機会がもてたのではないか。

「吃音は治せます、とは言えない」という現実を伝えるのは、治してほしいと切実な願いを持っている当事者には辛い。しかし、すぐには受け入れられないにしても、最初の段階でそれを前提として伝えることは重要である。

Aさんは手紙や作文の中で「吃音に負けず、がんばりたい」と綴っている。

Aさん自身が「弱み」と感じている吃音のことをオープンに表現できるようになったことは、一つの成長と言えよう。

ただ、「吃音に負けないで」という表現からは、「吃音は悪いもの、劣ったもの」というマイナス意識が少しかがえる。これは吃音の否定だけでなく、自己否定にもつながる可能性がある。今すぐ吃音を受容することは困難だろうが、これからの様々な体験を通して「吃音は打ち克つべき対象ではない」と認識できる 때가来れば、Aさんはもっと楽になれるのではないだろうか。Aさんは現在、中学2年生。中学入学後、Aさんからの相談の依頼はない。それは喜ぶべきことなのだろう。しかし当時のAさんとのかかわりは適切だったのか、その後もたびたび思い起こされる。

現在の担任の先生の話では、本読みでも会話でも全く気になることはなく、テニス部でも元気に頑張っているということだ。この変化はどのように起こったのか。チャンスがあればAさんに会って話が聞けたらと思っている。

## 吃音のある子どもへの指導

～グループ指導を通して～

高梁市立高梁小学校ことばの教室 片岡 一公

### はじめに

私は通級担当になって4年が終わろうとしている。3年目の昨年、子どもたちと吃音の話をしようと個別指導の中でことばゲームなどを用いて、話すきっかけをつくったり、吃音に対する思いにふれたりする指導に取り組んでいた。

しかし、差し迫った問題がある子はともかく、吃音のことを話すためにことばの教室に行こうと思ったり、吃音の話を楽しみにする子は少なく、個別指導で吃音の話を深めていくことに行き詰まりを感じていた頃に、ある吃音の学習会でグループ指導の取り組みを聞く機会に恵まれた。

吃る子が集まって、遊んだり話したりすることで、集団の力も借りながら、個別指導以上の深まった話が期待できると思った。集団指導での話題を、個別指導でさらに深めることができる可能性も感じた。岡山で吃音キャンプの計画を立てていた頃でもあり、私の中でも集団吃音指導への興味、関心が高まっていた時期であった。

### グループ指導について

#### ねらい

- ・ 吃る友だちと楽しくふれ合うことを通して、自分のありのままの自己表現を大切にしようという思いを育て、自己有能感や自己肯定感を高める。
- ・ 吃音について話し合うことで、吃音と前向きに出会ったり、向き合ったりする機会をつくる。
- ・ 保護者同士が悩みや不安を語り合う場を提供し、支え合う関係を育てる。

#### 指導の実際

##### 第1回グループ指導（5月）

◇参加 A児、B児、C児

◇指導記録

C児、A児、20分遅れてB児。B児は遅れて来たこともあってか、やや表情が硬い。初めて顔を合わせるので自己紹介。A児は伸発症状が頻発していたが、どんどん話は進んだ。

坊主めくり、野球と楽しくてたまらないという雰囲気では活動が進んだ。A児がリーダーシップをとって、C児がうまく絡む。B児は少し遠慮がちだが、少しずついつもの姿が見え始めていた。

連絡ファイルを書いている間に、自然にババ抜きが始まる。3人の楽しそうな声が印象的だった。

最後に、「この3人は、みんな先生とことばゲームをした仲間なんじゃ」と私が言うと、B児が「ぼくは弾むで」A児は「ぼくは伸びる」と言う。A児に、C児が2本の指で隙間を作って「伸び〜る」とやっていた。「先生はな、『えー』とよく言うよな」という話もした。

#### ◇考察

次回もこの仲間たちと会いたいという気持ちになって欲しい。活動の楽しさや友だちの魅力が吃症状の有無に関係しないことを実感して欲しいと考え、初回は思い切り楽しむことを大切にしたい。

このグループでいずれは吃音について話し合い、将来的には担当者が介入しなくても子どもたちだけで悩みを出し合い、話し合える質の高い集団に育ってくれたらと願っている。そして、吃音がコミュニケーションの上で、生きていく上で、決して自分を呪縛するものではないことを、理屈ではなく彼らなりの感性で少しずつ感じる事ができたらと考えた。

今回のグループ指導の中で、3人の子どもたちは様々な活動を通して“楽しさ”を共有していた。第1回目のグループ指導の大きな目標は達成できたと思う。次回のグループ指導を楽しみに帰った。

#### ◇気になる点や考えておかなければいけない点

##### ①子どもの集団の中の担当者のポジションどり

吃音の指導に限らずいつも悩まされる。子どもの目線に合わせて、子どもと同じ立場で関わっていくことの大切さはもちろんだが、信頼される大人、悩みを打ち明けたら受け止めてくれる大人というスタンスをとることも重要視したい。

##### ②3人が吃る仲間であることを知らせたこと

知らせる必要があったか、知らせたことがよかったのか吟味が必要であると思う。担当者としては、いずれは吃音について話し合うことを見通してのグループ指導なので、ほんの少しふれる程度でも今回集まった意味を伝えておきたかった。3人で楽しく活動できたので、指導の最後にその話題にふれた。子どももオープンに、“弾む”とか“伸びる”と言いながら、自分の吃症状について話していたので、結果として良かったと思っている。

##### ③保護者同士の横のつながりのこと

子どもが活動しているとき、保護者控え室で3人の保護者は必然的に一緒になる。そこで話される雑談や自然に生まれる横のつながりに期待していたが、私の意図通りにいかず、所用のためA児、C児の保護者はその場になかった。保護者のつながりをつくることは課題として残った。

## 第2回グループ指導（7月）

### ◇ねらい

- ・親子でふれ合いながら活動することを通して、前回の子ども同士のつながりを深める。
- ・親が子どもの吃音を聞き合うことで、吃音に関する認識を広げるとともに、親同士の関わり合いを深めることができるようにする。
- ・新しく加わった双子の1年生兄妹が、活動に溶け込めるように支援する。

◇参加 B児、C児、D児、E児、  
B児の母と弟、C児の両親、  
D児E児の母。

◇内容 七夕の飾り作り、飾り付け、会食

### ◇指導記録

子ども同士が絡む場面は少なかったが、各々が思い思いの飾りを作り楽しく活動できた。

デザートは家庭科室でB児の母、D児E児の母が作った。初めて参加した子もいて、自己紹介もしたが、食べながらだったので中途半端だった。

活動が盛りだくさんで時間が足りなかった。

### ◇考察

七夕飾りは、自分の作業が中心になり、友だち同士の関わり合いにはならなかった。保護者も、他の児童や親と関わる場面はほとんど見られず、他の子の吃音を互いに聞き合うこともなかった。

全体的に楽しく活動できたが、吃音のグループ指導というより、“お楽しみ会”の雰囲気だった。

## 第3回グループ指導（10月）

### ◇ねらい

- ・友だちと話し合うことで、互いの思いにふれ、吃音に向き合ったり、受け入れる一助にする。
- ・保護者が子どもの思いを聞くことで、親子で吃音について話し合うきっかけづくりをする。

◇参加 A児、B児、C児、D児、E児

◇内容 話し合い、遊具遊びなど

※はなしのテーマ

さいころを転がしながら、話し方やことばに関わらないテーマに沿って自分の考えを語る。

- ・すきなテレビはなに？
- ・いまほしいものはなに？
- ・はずかしいおもいをしたことは？
- ・大きくなったらなにになりたい？
- ・すきなたべものはなに？
- ・すきなべんきょうはなに？

※○×クイズ どのタイプか

担当者の吃音にふれる内容の質問に「○」「×」で答え。その理由を話す。

- ①自分は勉強中に発表するのが得意だ。
- ②人とおしゃべりするのが好きだ。
- ③時々話すのが嫌なときがある。
- ④今の自分が好きだ。
- ⑤ことばがつまるのは悪いことだ。
- ⑥集まったのだから楽しく遊びたい。

◇指導記録 子どもたちの反応

B児は30分程遅れて少し波に乗りにくかったかもしれない。

C児の反応も気になる。吃りながら話している友だちを見て、少し距離をおくように感じられた。また、話し合いが終わり遊ぶ様子も個別指導のときとは全然違った。「片岡ちゃん！」と言いながら、ボールを遠くに投げるなど自由奔放だった。B児にも命令口調で、気持ちを思い切り解放するのはいいのだが、やや目に余ったので、少し厳しめに対応した。

A児は自分がつっかえたことがあるかと聞かれたときに手を挙げなかった。「今はない」と答えていた。「でも『あっあっあっ…』と言ったが」とすぐD児につっこまれていた。何でそんな反応をしたのだろう。個人セッションで掘り下げてみたい。

A児が吃音を恥ずかしいものだと思っていたら、どう向き合わせていけばいいのか。道徳の本なども参考にしたい。真剣な話ができる土壌も必要か。

◇考察

子どもたちはグループならではの反応を示している。自分の思いと他者の目とを融和しながら形成された表現（表情、ことば、態度）は、担当者とマンツーマンの個別セッションの場とは違う。

一人ひとりの反応を分析すると、吃音に対する捉え方の違いが浮き彫りになった。特に私が気になったのはB児である。B児はもともと自己主張が強いタイプではな

い。今回の話し合いでもテーマや質問に対して曖昧な反応が多い。発表は得意ではない、話すのが嫌なときがある、ことばがつまるのは悪いことかもしれないなど、吃音に対する肯定感もどちらかと言えば低いと言える。

吃症状が目立ちながらも、「自分には吃症状がない」と言ったA児や、話し合いにはやや気持ちが離れている感がしたC児。今後の個別のセッションでの関わりが大切になってくる。

今回の指導場面は保護者にも公開し、子どもの反応を見てもらいたいと考えた。我が子の吃音に対する思いを保護者なりに感じ取り、家庭で吃音を話題にする時のきっかけになることなどの意図からである。しかし、実際の参加は、D児、E児の両親とC児の母（一部）で、吃音の問題は、保護者抜きでは考えられないことを思うと、担当者としては寂しい状況であった。保護者の意識を変えていくこともまた課題の一つとなった。

#### ◇グループ指導の中で気になった子への対応

##### ☆A児への対応

前回のグループ指導のビデオを見ながら話し合う中で、「（自分には吃症状が）全然ない」と言った場面を採り上げ対話した。

「先生と二人で話すときには、ことばがつかえることについてよく話すのに、なんで『全然ない』と言うたん？」

「分からん。」

「なんか恥ずかしかった」

「そうかあ、恥ずかしかったんじゃな。でも、みんなことばがつかえる仲間じゃったんで」

「だって、先生が『Aくんがみんなのリーダーじゃ』言うたけえ」

「リーダーはつかえたらいけんと思うたん？」

「うん」

「そうか。でも二人で話したときに、つかえるって悪いことじゃって言うたかなあ」

「ううん。」

「じゃあ、つかえても話せばええじゃん」

「うん」

彼は吃音を否定はしていないものの“恥ずかしいもの”と位置づけをしていることが、やりとりで明らかになった。普段、彼は友だちからのからかいはないと話すのが、発達段階を考えたとき、直接のことばでなくても、友だちの表情や雰囲気などから感じるものが、“恥ずかしかった”につながったと推測できる。彼の吃音観が垣間見えたことは、今後の関わりを考える上で大変意義深かった。

引き続きビデオでD児から指摘を受ける場面を見た。私は彼が通級する前にこの場面を見ながら、なぜD児が指摘したのだろうと考えた。D児は確かにA児の吃音を指摘したが、実はA児が事実と違う発言をしたことに反応しているのではないか。「吃るのはかまわないけど、うそをついたのがいやだった」ではなかったかと思われる。

吃音という話し方への指摘ではなく、話した内容への指摘だと考えられる。そのことをA児に告げ、「DくんがまたAくんと遊びたいと言よーたで」と話すと、すごくうれしそうな顔をしていた。

これから高学年になる彼との関わりは今後も丁寧に行っていきたいと考えている。

#### ☆C児への対応

話し合いの中で、私はC児の「ない」という答えが気になった。緊張していたのか、本当に答えがないのか、答えはあってもことばにすることを避けたのか、グループで話し合うこと自体乗り気でなかったのか。C児の少し距離感のある反応に納得がいかなかった私は、個人指導の時間にビデオを見ながらC児と話し合ったが、一問一答の淡泊な受け答えでその真意はつかめなかった。

しかし、その次の個人指導のときである。

「ある吃音の友だちでつかえるのをまねされたり、笑われたりしているんだって。Cくん、アドバイスしてあげてくれない」

と問いかけると、今まで見たこともないほど真剣な顔をしてしばらく考えていた。あまりに沈黙が長かったので、「うまくことばにできなかつたら、紙に書いて教えてくれてもいいよ」と告げると、時間をかけて「お母さんに言ったらいい」と書いた。その真剣な様子から、C児も吃音に向き合い始め、仲間のために全身全霊で考えていると感じた。C児は場の雰囲気慣れるのに時間がかかる。また、自分に問いかけられた時、答えを出すのに時間がかかる。それは彼と私との付き合いが始まってからずっと変わらない。今思えば、グループ指導では彼のそんな一面が出ていたのだろう。指導後、母親にそのエピソードを伝えると涙ぐんだ。この1年間、母親の変容も著しい。

#### ☆B児への対応 → 別項で

### 第4回グループ指導（12月）

#### ◇ねらい

- ・さらに吃音を中心に据えた話し合いをすることで、互いの吃音に対する思いにふれながら、吃音を前向きに受け入れるきっかけづくりをする。
- ・吃音の学習会で結ばれた保護者同士の関係をさらに深めるとともに、子どもたちの吃音に対する思いを知ったり、家庭で吃音を話題にしたりできるような機会を提供する。

◇参加 A児、B児、C児、D児、E児

◇内容 野球、遊具遊び、話し合い

※お悩み相談室

みんなことばがつかえたことがあるでしょ。そんな仲間の悩みがいくつもあるんだけど、相談に乗ってくれない？

- ・ Aちゃんがつかえるのを真似されて悲しい思いをしている。どうアドバイスしてあげる？
- ・ 本読みの時につまんで読めない。どうしたらいい？
- ・ もうすぐ学習発表会。台詞を言う時につかえたらどうしよう？
- ・ つかえるのをちゃんと治すやり方は誰も知らないと聞いた。もし、このままつかえるのが治らなかったらどうしよう？

◇指導記録

自分たちに吃音があることを確認した後、お悩み相談室。最初に読み聞かせをしていたので、雰囲気は真剣な話し合いができる感じになった。お悩み相談室は方法としてすごくやりやすくてよかった。3つめまでの話は自分なりの思いをどんどん出せていた。集団になるとD児が調子に乗ってウケをねらう言動が多くなるのがちょっと残念。

最後の質問は迷ったが、今日の真剣な雰囲気の下で、この事実、吃音の仲間とことばの教室の先生の立ち会で出会うのはすばらしいと思って話題を振った。しかし、子どもたちは反応できなかった。沈黙の中、E児の「思いつかん」ということばに救われた。「これからゆっくと先生と一緒に考えていこう」と話して終わった。

◇考察

前半はプレイルームで思い切り楽しみ、久し振りに会ってリセットされかかっていた子どもたちのつながりを再構築した。D児、E児は遊具遊び。A児、B児、C児は担当者と野球を楽しんだ。楽しみながらも、その後の話し合いに真剣な雰囲気でも臨めるように、担当者が子どもたちの意志や活動をコントロールできる立場を維持しながら活動を進めていった。

後半は絵本の読み聞かせをしながら、話し合いができる土壌を作った。そして“お悩み相談室”の話し合いを進めていった。“お悩み相談室”とは、他人の吃音に関する悩みについて解決法を話し合うという形態をとることで、自分の考えや思いが語られやすいことを利用した一手法である。

吃音を話題の中心に据えた話し合いだったが、他人の悩みに答える形態のために、子どもたちは比較的話しやすかったのではないかと感じる。吃音について直接ふれながらオープンに話題にしていけたということに価値があったと思われる。そして、吃りながらも一生懸命に話す仲間の存在や、その吃音に対する互いの思いに初めてふれ合うことができた経験が、吃音と前向きに向き合っていくきっかけになってくれたらと願っている。

今回のグループ指導の参観はC児の母親だけだった。すべての保護者に見てもらいたいが、なかなかこちらの思惑通りにいかなかった。



## グループ指導についての考察

### ◇グループ指導に期待できること

普段、子どもたちは自分以外の吃音にふれる機会がめったにない。グループ指導は、その機会を提供する場になる。自分以外の吃音と出会うことは次のような点で価値あることだと考えている。

#### ①安心感、共有感をもつことができる

在籍学校、在籍学級では多くの場合、吃るのは自分一人、もしくはごく少数である。グループ指導では、友だちみんなが吃っており、自分だけではないという安心感や、みんな仲間だという連帯感をもつことができる。その思いは吃音に関する自己否定の感情が育つのを予防し、自分のありのままの表現を大切にする気持ちを育ててくれる。吃音をもつ仲間と活動した楽しさやおもしろさは、友だちとのつながりが吃症状の有無に左右されるものではないということを体験的に教えてくれるのではないかと思う。

#### ②吃音に対する肯定感を育てられる

吃音に対する感情は個々に差があるのは当然で、グループ指導ではその異なった価値観が集まってくることになる。吃音が話題の話し合いに、吃音に肯定感をもった子どもが多く集まっている集団の場合、話し合いの中でその肯定感が一層高まっていくことが予想される。それは感情のみならず、場面、場面での行動のとりかたや切り抜け方など暮らしの中で吃音とどう付き合っていくかの対策（青山教諭のことばを借りるなら「場面限定傾向と対策」）にまで発展していく可能性もある。反面、吃音に対する肯定感が低い集団の場合注意が必要であろう。個別指導の時間と効果的に抱き合わせながら、担当者が吃音に対する肯定的な感情を醸成していくことに重点が置かれるべきだろう。

#### ③一人ひとりの課題が浮き上がる

事前診断で個々の感じ方の違いを把握しておくことは大切だが、個別指導や事前診断で見えなかった考えや思いがグループ指導の中で見えてくることがある。それをとらえて今後の指導の課題に位置付けることができる。

#### ④“吃音だからこそ”めぐり会えた友だち

吃音を接点にめぐり会った子どもたち。思春期や青年期になっても話ができる関係として続いていく可能性がある。成長の過程で吃音観が揺れるとき、支え合える仲間がいれば“自分らしさ”を守っていくことができるかもしれない。

#### ⑤保護者への影響

上に述べたことは保護者にも言える。親同士が顔を合わせることで、不安や悩みを共有し、支え合うつながりができることが期待できる。また、グループ指導を保護者が参観することで、我が子以外の吃音にふれるとともに、子どもたちが生き生きと活動したり話したりする姿から、コミュニケーションの質が決して吃症状だけによるものではないことに気づく機会にもなる。保護者も吃音児を取り巻く環境の中の一つと考えると、親の価値観が変わることは、いわゆる“吃音の問題の大きさ”

(言語関係図の直方体の体積や吃音方程式の解)を減少させていく要因にもなると思われる。

◇今回の実践についての成果と課題

グループ指導の前に、5人それぞれの吃音に対する感じ方。肯定的か否定的か、意識しているかいないか、吃音と出会う段階か、向き合う段階か、受け入れる段階かなどに差があることをつかんでおかななくてはならない。この差は、年齢やことばの教室での指導歴、家族の吃音観や在籍学級の雰囲気などが絡んでいる。今回の実践では、事前診断が十分ではなかったことが反省点で、そのために、B児の予想外の反応に驚くことになった。また、グループ指導の意図を事前に説明し、子どもや親の参加意志を確かめておくことも必要だった。

ただ、子どもたちのもつ明るさ、遊ぶためのコミュニケーション手段の豊富さは、こちらの不安や危惧を超えることがある。初めて会ったのにトランプをしながらの大笑や、ボール遊びなど、楽しさを共有することに関しては私の方が驚かされるが多かった。楽しさの共有体験が、後に吃音を話題にして話し合うときの基盤になったり、吃症状の有無のみでコミュニケーションの質をとらえることを防ぐことにつながると考えている。

次にグループ指導を実施する中で、一人ひとりの感じ方が浮き彫りになり、それによって個別指導の際の関わり方が明確になってきたことが挙げられる。将来的には“吃音を受け入れ、吃症状に関わらず自分を表現することを楽しめる”人になってほしいという願いが私にはある。そこにたどりつくために、一人ひとりに身に付けていきたい考え方や態度、逆に、変容させたい考え方や態度が、グループ指導ならではの浮き上がり方で、私の目の前に見えてきた。

B児の場合は、吃音観の根本に関わる考え方の“ぶれ”が浮き上がってきた。他の子どもたちとは明らかに反応が違っていたので、話し合いを続けることで、B児が自己肯定感を低下させたり、自分を表現することをためらうようになることを危惧した。幸い12月のグループ指導では前向きな発言も見られてほっとしたが、予断を許さない状況であることは確かである。ただ、個別指導を続けていただけでは明確につかみきれなかった可能性もあり、結果的に、B児の今後の課題として位置付けることができたのはよかった。

私の夢は、“吃音だからこそ”巡り会った子どもたちが、将来も連絡を取り合ったり、悩みを相談できる関係になってくれることである。思春期、青年期に悩むことがあった時、「ちょっとあいつにメールでも打ってみようか」と思えるようになってくれたら最高である。今学期も吃音の通級児が1人増え、来年度もまた増える予定である。「あいつには吃音の話ができる。」そんな関係を、少しずつでも育てていけると考えている。

## 気になる子への対応

B児は、第3回のグループ指導の話し合いの中で曖昧な反応が多く、テーマや質問に関して、“発表は得意ではない”“話すのが嫌なときがある”“ことばがつまるのは悪いことかもしれない”など、吃音に対する肯定感が低かった。グループ指導後、このように対応した。

### (1) 10月の通級指導で

なぜ肯定感が低いのか。その内面を掘り下げるために、グループ指導のビデオを見たり、絵本「どもってもいいんだよ」を読み聞かせたりしながら対話していった。

するとその話の中で、1学期はいじめがあったこと、家では母親が「吃音がなかなか治らんなあ」と言っていることなどが分かった。1年、2年と単式の学級で学習していたのが、児童減少に伴って今年度は3、4年の複式学級になっている。複式学級で初めて一緒になった4年生の子どもたちに1学期はいじめられたことがあったらしい。グループ指導の中で「4年生とはあまり話さん」と言ったことと話がつながる。そして、母親から吃音を否定されているために、「ことばがつまることは悪いことである」のテーマに、曖昧な反応しかできなかつたのだろう。グループ指導の中で浮き彫りになったB児の反応の裏側が少しずつ見えてきた。B児も「吃音が悪いこと」とは断言していなかったが、「絶対治したい」とも言っていた。絵本を使いながら、これから先症状が消えるかどうかは分からないということにごく軽くふれた。聞き流せる程度の軽いタッチである。

母親には、今の状況はあまり思わしいものではないこと、親の考え方、言動がB児の吃音観に大きく作用していくことなどを話した。私は以前、吃音をもちながら女優や落語家など、話すことを売り物にした職業に就いた人がいることを母親に話したことがあった。母親は、B児も吃音が消えてそうなればと思うと言っていた。しかしそれは結局吃音の症状を否定しているように私には感じられた。私が伝えたかったことは、吃音がありながらも“しゃべり”を売り物にした職業に就こうとした彼らの自己肯定感や有能感であって、それを育てることができた本人の意志や周囲の関わりがすばらしいわけであり、その部分こそ、我々の参考にすべき点であるということであった。今回の母親との話の中でもう一度その点を確認した。

在籍学級の担任にも吃音の肯定感が低いことを連絡し、学級での配慮をお願いした。

### (2) 保護者同士のつながりづくり

11月1日に保護者を集めて吃音の学習会を行った。ねらいは、親同士のつながりをつくること、親の立場から吃音に向き合うことを促すことであった。もう一つ大きな目的は、特にB児の母親の変容を促すためだった。内容は吃音に関する基礎知識の確認、夏の吃音キャンプに参加した保護者の体験談を柱にした話し合いであった。和やかな雰囲気の中で、笑いあり、涙ありの有意義な時間となった。親同士が互いの絆

を感じる事ができたのは確かであり、ついつい抱え込みがちになる吃音の悩みを共有できる仲間との出会いはそれぞれの親にとってまた新たなスタートとなった。

### (3) 12月の第4回グループ指導で

前回よりももっと吃音に近い話題で話し合いをした。発表会の台詞をテーマに話し合う場面で、台詞を吃っても最後まで言い切った方がいいと発言するなど、吃音に対する前向きな姿勢がうかがわれる場面もあった。

### (4) 1月の通級指導で

前回のグループ指導のビデオを見ながら対話した。最後の場面で、「吃音の治し方は誰も知らないと聞いたが」のテーマで話し合う場面を見ながら掘り下げていった。B児とのやりとりである。

「吃りは絶対に治したい」

「治るかどうか先生にも分からんなあ」

「治らんかったら、毎日ことばの教室に来る」

「でも、先生は治す練習をしていないじゃろ」

「じゃあ、一人で治す。家でもお母さんが『その話し方をやめなさい』と言よーる」

B児の吃症状消失（敢えて“軽減”とは書かない）への決意が相当固いことがうかがわれる。母親が吃症状に関する注意を家でしていることも何度も聞いた。さらに、ビデオの中でE児がひどく吃る場面を見て「ぼくはここまでひどくない」と言っているのを聞いた時には力が抜ける思いであった。B児の意識は明らかに症状のみに集中している。平成14年度から保護者の意向で月1回に減らした通級指導の中で、私が全力で送ってきた「吃ってもいいんだよ」というメッセージは、日々の家庭生活に根づいている否定的な風土に押し流されていたのである。指導後、私は母親に単刀直入に「お母さん、家でBくんの吃音に対して注意をしますか」と尋ねた。すると、少し間をおいて「はい」と答えた。私はこれまでに幾度となく繰り返してきた話を再びすることになった。

今までも本を貸したり対話を繰り返し、吃音について理解を深めてきたつもりであったが、肝心な部分でお母さんにつながりきっていなかったことを目の当たりにして愕然とした。

「お母さんも私も、Bくんの幸せという頂上を目指してやってきたのに、どうも登ろうとしている山が違っているみたいです。私は、一緒に登っているつもりだったのですが」

そんな話をした。母親にとっては自分の考えと違う担当者のところに通級するのも苦痛だろうし、何よりB児が辛いと思った。母親は1月の終わりに医療機関で言語指導を受けに行くと言った。症状が消失、軽減しない場合のフォローも必ずお願いしておくよう助言した。今回の通級で母親と私の目指すゴールが違うということが、互いの共通理解のものとして明らかになった。

## (5) これまでの指導経過から

B児は5人の中でも最も通級歴が長く、吃音に関する話もしてきた。母親も私の話を涙ながらに聞いていたこともあり、同じ方向でB児の支援をしてきていると思いこんでいた。どこから方向性がぶれていったのだろう。それを検証してみたい。

指導記録を読むと、平成13年度、平成14年度の途中までは同じ方向を向いていたように思う。

しかし、親の落書き帳を読むと、気になる記述があった。ことばゲームをしながら、B児の吃音に対する思いを探っていた頃のことである。

### B児の母

講演会、クリスマス会に参加できなくてすみません。Bがなぜ通級に行くかを本人が今まで知らなかったことを今頃になって知り情けなく思いました。先日どうして通うのか知っているかと聞くと、遊びに来ている。他のお友だちはなぜ来なくてBだけ来ているかと聞くと、みんなは忙しいからという返事にあ然としてしまいました。でも本人が気にしていないことがいいことなのかどうなのかなあと思いました。

### 片岡の返事

吃音の問題はその症状の重い、軽いだけで語ることはできません。症状が軽くても、本人が気にしており、周囲も指摘するような環境の中で過ごしている子どもにとっては吃音の問題は大きいということが出来ます。吃音に関して諸説があるものの、原因が特定できず、治療法も確立されていない現状では、症状を消してしまおうと考えるより、吃音と向き合い、それを受け入れ、その上で自分らしく生きていくことが大切になると思うのです。吃音の症状はあるけれど「ボクは人と付き合うのが好きなんだ。食べるかもしれないけど話すよ」という青年になってほしいと思うのです。ことばの教室では、その子が吃音に向き合っていくために、そばで助けていきたいと思っています。「人と付き合うって楽しいことなんだ」という思いが強くもてるように関わってきたいと思っています。Bくんが「遊んでる」「遊びに来てる」と思うのも当然だと思います。その中で「人っていいよな」「話すって楽しいよな」という思いをどんどん強くしていってくれたら最高です。

この頃から母親が焦りだしたようだ。吃音が消えれば通級の必要はないからことばへの注意が始まったのではないか。その頃から彼は私が教えていない“どもり”ということばを使うようになったり、「どもりがなくなったら、行かんでもええ」という発言が聞かれるようになったと記録にある。この変化を私がつかみきれなかったのが今に至る発端だ。月に1度の指導で、親と話をする機会を逸していたのも原因の一つかもしれない。

## (6) 今後の方針

次回の通級の際、医療機関での指導を含め、母親が何を言うか。今後の指導方針に

大きく関わる。3学期に親の学習会の母親同士の話の中で思いに変化が見られることを期待したい。吃音は否定すべき悪いものというとらえ方は、症状が消失、軽減に向かわないと致命的になる。症状に直接関わる方法でなくても、結果的に症状が消失、軽減に向かう場合もあることも改めて伝えながら、母親との付き合い方を模索したい。ただ難局にさしかかっているのは確かである。

3学期研修会の事例検討会で、色々な方から今後の吃音臨床の指針になる示唆があった。

### (1) 親の“治したい”という思いについて

何をもって“治す”と考えているのかを確かめる必要がある。“いつ”“どんな場面で”“どうしたいのか”といったレベルで話し合うことが大切。

### (2) 今回の一連の指導について

#### ① 指導内容について

- ・ 即効性を期待しすぎる面があり、その背景に担当者の結果を早く求めたい、早く答えを出したいという強い思いがあるように思われる。一つの臨床にあれこれと詰め込みすぎず、もっと長い時間をかけるべきである。“すごす臨床”も大切に。
- ・ 吃りを忘れて何かに没入するなど、今何を充実させるべきかを考えていくことが必要。
- ・ 吃りながらも話すことは楽しい、表現することは楽しいと感じる体験を積み重ねることで、結果的に症状への決別につながればいいのではないか。“かさぶた”が少しずつはがれていくように。

#### ② 親への関わりについて

- ・ 担当者が吃音指導の理想を色濃く打ち出すことで、親のありのままの思いや願いを語る場面をふさいでしまっている。それを十分出させて、親を浄化させるべき。担当者の話をちょっと聞いたぐらいで親が変容するとは考えにくいのだから。
- ・ 親がセッションに参加しないのは忙しいのではなくて、場にいることが苦痛だととらえられないか。担当者があるべき姿、理想を語るのではなくて、親の一生懸命さ（場合によっては自責の念）をありのままに認めることから始めることが大切。
- ・ 吃る子どもや親の気持ちを安易に分かったつもりにならないことが大切。自分の吃音を受け入れた成人吃音者でさえ、我が子が吃るようになるとその症状を消そうとしたという話がある。それほど吃音の受け入れの問題は奥深いものである。

#### ③ 限られた通級指導の中でできることは

- ・ 通級指導時間だけで子どもに関わろうとするのは限界がある。もっとコーディネーター役を重視すべきである。家庭や学校での暮らしをどのようにして生き生

きとしたものに変えていくかを考えていくこと。また、通級での関わりがどう家庭や学校に影響していくかということも大切である。

**(3) 自戒を込めて…**

事例検討会后、愛媛大学水町俊郎教授に指導をいただく機会があった。上述の示唆の多くは水町教授によるものである。水町教授は通級担当者としての私の不安や悩みに共感してくださり、その上で今回の臨床についての助言をしてくださった。的を射た指摘に、我が身の至らなさをつくづく恥じたのだが、同時に、非常に心地よく、気持ちが軽くなる思いをした。担当者としてあるべき臨床の姿を身をもって教えてくださった。

私を感じたように、保護者が心地よく、気持ちが軽くなることのできるような関わり方を目指して努力していきたい。

## 私を通級教室担当者として育ててくれた子どもたち

島根県邑南町立瑞穂小学校 通級指導教室 宇野 正一

### はじめに

島根県では、1975年に「島根県聴覚言語障害教育研究会」を結成し、県内の難聴・言語障害教育に関する研修を重ね、30周年を迎えた。

平成13年7月には、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（島根大会）を松江市において開催した。「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」を大会テーマに、全国から集まった500名近い参加者と研修を深めた。その大会では、基調提案、シンポジウム、記念講演、分科会と一貫して『暮らし』をテーマにした主張を発信することができた。

一きこえやことばに障害のある子どもたちへの教育に携わっている私たちは、これまで子どもたち一人一人の多様なニーズに応ずる教育のあり方を考え、日々実践してきました。ここでは、障害そのものの軽減を含めた、障害に基づく種々の困難の改善・克服のための諸活動を展開し、あわせて教育相談や乳幼児期からの対応といった幅広いニーズに応える教室経営を心がけてきました。

そして、それらの実践をとおして気づかされたことは、眼前の子どもたちを障害という部分ではなく、子どもたちを取り巻く環境を含めた全体としてとらえること、つまりは、子どもたち一人一人の「暮らし」を重要視していくことでした。

（全難言協島根大会 大会記録集より）

ことばの教室（通級指導教室）においては、「障害の軽減・改善・克服」のために活動を行い、学齢期のみならず、乳幼児期からも対応してきた。しかし、そこで私たちが子どもとのかかわりの視点を、いわゆる「障害」と呼ばれる部分に焦点化すると、私たちも子どもたちも、共につらいかかわりになってしまうということが少なくないようだ。

吃る子どもとかかわる側の視点を、いわゆる「吃症状」に焦点化すると、私たちと子どもたちの間に「吃り具合」のみが存在し、「わたしとあなた」というごく自然なかかわりをいびつなものにしてしまうように思われる。その子どもとかかわる時、吃る子を育ててきた保護者や家族

- ・そのような家族に育てられてきたこの子
- ・吃る子とかかわってきた教師、保育士
- ・その教師、保育士がかかわってきたこの子

様々に視点を当てながら、全体としての「この子の暮らし」を見つめていくことが大切だ。



私自身、通級による指導に携わってわずか10年程度で、このような考え方に則った実践が日々行えているかと言えば、とても言い切れない。そんな中で出会った子どもたちのこと、島根県において吃る子どもたちやその保護者と一緒に実践していることなどを紹介したい。

## 「うん、それでいいよ」

私が初めて通級教室の担当になった年の4月、毎年開催されている春の研修会に参加した。通級教室の仕事内容など何一つ分かっていない時だ。「何もわからないけど、とにかく何か持ち帰ろう」と夢中だった。

二泊三日の合宿研修会の中に事例研究のコマがあった。そこでの事例提供者は、私が赴任した教室の前担当者のM氏だった。その時、M氏も別の学校の通級教室に異動したばかりだったので、事例研究にあがったのは、4月から私が担当することになったAちゃんのことだった。

Aちゃんは、おとなしくてあまり人前でたくさんお話をする子どもではなかった。幼稚園の集団登園の「お当番」が明日だという夜、「明日は幼稚園に行きたくないなあ」と母親にこぼした。母親がその理由と尋ねると、「だって、信号で止まるときに『はい、にれ一つ（二列）！』って言うでしょ。その時、『に、に、に、』ってなるから」と言う。母親は、Aちゃんが吃ることには気づいていたが、Aちゃん本人は意識も自覚もしていないと思っていたので、大変ショックを受けて通級教室に相談し、通級を始めた。

事例発表の中で、講師のO氏と次のようなやり取りがあった。

O氏 「この子、吃るか？」

M氏 「はい」

O氏 「Mさん、今年異動したんだったな。今、誰が見てる」

私 「はい、ぼくです。」

O氏 「吃るか？」

私 「いやあ…よく分かりません」

O氏 「うん、それでいいよ」

この『その子ども吃っているかどうかよく分からない担当者』である私に対する、「うん、それでいいよ」とはどういうことだったのだろう。このときの私に分かるはずもない。「なにが『いい』んだろう？でも、本当に分からないから仕方ない」と思いながらもAちゃんとの関わりは続いた。

ある年のAちゃんの担任から次のように言われたことがあった。

「Aちゃんはそんなに吃るわけではないし、通級教室に行く1時間があるんなら、漢字の一つでも覚えた方がAちゃんのためだと思います。その1時間をもったいないと思います。だから通級教室には行かせられません」

このことばに大きな違和感を覚えながらも十分に説明、反論ができない自分に歯がゆい思いで引き下がった。

そんなAちゃんなので、卒業までに教室に通ってくる時間はとても少なかった。Aちゃんが通級していた頃、「いかにして子どもとどもりの話をするか？」が県内の通級担当者の間での命題になっていたので、私も「卒業までにAちゃんとどもりについての話をしなければ…」と考えていた。

数えるほどしか教室に来ないAちゃんだから、じっくり話すチャンスはなかなか訪れない。Aちゃんが6年生の卒業間際のある日、ふっとチャンスがやってきた。これで最後の通級かも知れないその日、Aちゃんといつものようにプレイルームで穏やかな時間を過ごしているときだった。

「Aちゃん、いつから通級に来てたか覚えてる？」

「幼稚園のときだったっけ？」

「うん。なんで、ここに来るようになったか知ってる？」

「・・・知らない。」

その後、Aちゃんが時々吃ること、幼稚園の集団登園で当番の日に登園を渋ったことなどを一緒に話し合った。Aちゃんは、みんなの中で積極的に話したり、自己表現をしたりする子ではなかったが、吃るからではないことをAちゃんから聞くことができた。今は困っていることもないし、悩んでいないことを確認した上で、今後幼稚園のときのように「いやだなあ」と思うことがあったら、私でも前の担当のM氏でも、担当が変わっていたとしても、この学校のこの部屋、通級教室に相談して欲しいということだけを伝えた。

## 「うちの子、どもるんですけど」

通級教室では教育相談を受けつけている。教室のパンフレットを各種関係機関に配布したり、通級している子どもたちの保護者からの口コミで広がる。相談業務は重要な教室経営の一部だ。教室担当者の経験の深さに関係なく相談がある。

「5才の男の子なんですけど、吃るんです。来年は小学校入学なので、それまでにどうにかなるものなら…と思って」

年長のBくんの母親は電話をかけてきた。

ことばの教室の担当者になって二ヶ月もたたない、前述の研修会のすぐ後の出来事だ。私にとって、通級担当者として初めての教育相談で、ともかく、母親とBくんに会って話を聞くことにした。Bくんのどもりの状況やその意味、適切な対応などについての説明などできるはずもない。小学校入学までになんとかなるものかどうか、「なんとかなる」とはどういうことなのかも分からない状況での教育相談だった。私にできたことは、私自身が担当者として歩き始めたばかりであることを正直に伝えること。とても明るく、よく話をしてくれるBくんにそのまま大きくなって欲しいと伝えること。そのために周囲の者に何ができるかを、先輩たちに聞きながらにはなるけれど、

私にも一緒に考えさせて欲しいと伝えることだった。

その相談の後、週一回のペースで通級をスタートした。おやつに限らず食べることが大好きな男の子で、通級教室で調理活動をすると、おなかいっぱい食べてしまう。そのまま保育園の給食前に登園しても、みんなと同じかそれ以上に食べてしまうほどだった。通級の時間は元気いっぱい活動し、しっかり話もした。

Bくんとかかわりの中で印象的なことがあった。Bくんがとても気に入ったことの一つに、「べっこうあめ作り」がある。来室すると「先生、べっこうあめ作ろう！」と言って、自分でホットプレートとアルミカップ、砂糖とつまよう枝などを出してきて準備をする。ホットプレートとアルミカップだけでなく、鍋で砂糖をとかしてからクッキングシートの上でいろいろな形に作ることもあった。通級教室にやってくるたびにべっこうあめを作っている時期があった。

保育園では、Bくんが通級教室に通い始めてから、食べる量が少なくなってきたという話になったようだ。保育園でも、食べるのを少なくするためにできることがあれば、取り組んでみたいと考えるのは当然の流れだ。そこで母親に「通級教室ではどんなことをしているのですか？」と尋ねた。その頃通級教室でしていたことと言えば、「べっこうあめ作り」だった。どうやら、べっこうあめを作って食べるとどもりの症状が軽くなるという話になりかけていたようだ。

Bくんはその年度の終わり、小学校入学直前まで通級して終了にした。お母さんが相談時に言った「入学までになんとか」なったのだろうか。「なんとか」とはどういうことだったのだろうか。

### 「意識させないでって言われたんですけど…」

通級教室の担当として数年経ったとき、年長の男の子Cくんの母親から相談の電話があった。小学校への入学を控えて心配だったようだ。「学校に入ってからうまくやっていけるだろうか」「いじめられはしないだろうか」と。ところが、話をしていると、Bくんの母親とは少し様子が違った。「入学までになんとか」という気持ちが見えなかった。

Cくんの母親は、通級教室に電話をする前に、別の相談機関に相談し、実際に親子で出かけていた。その時の様子を私にこのように話した。

「『この子はまだ症状としては軽いし、本人も気づいていないようなので意識させないようにしていれば、そのうちなくなります』って言われんたんです。でもね、先生、こんなにしんどそうにお話している我が子が『気づいていない』とか『意識してない』わけがないと思ったんです。だから、『お話する時つまるでしょう。そういうことに詳しい先生が学校にもおられるらしいからいろいろ聞きに行ってみよ』って本人と話しました」

私が、いつも電話相談や初回の面接で保護者に話すことの大半を、この母親は自分

で考え、たどり着いて、我が子と語り合っていた。この時の母親との電話では、「お母さんがそれだけCくんと向き合い、Cくんのどもりと向き合っておられたら、もう通級に来ることなんてないです。私からお話することもないに等しいですよ」と伝えた。私がお母さんの考え方に賛同したように、お母さんも私たち通級教室の考え方に賛同してくださったのだろう。すぐにCくんの通級が始まった。

Cくんは野球を筆頭に、身体を動かすことが大好きで、お笑いの才能もある、とてもひょうきんな子どもだ。Cくんと通級の時間は、プレイルームにある遊具を使って大汗を流しながら身体を動かしたり、プレイルームのマス目を使って人間すごろくをしたり、じっくりと語り合いながらボードゲームに興じたり、Cくんの話し方について、Cくん自身の思いを聞いて、それをテーマに語り合ったり、いろいろな話し方を試したりした。

Cくんの通級時間の終わりごろには、母親が保育園帰りの妹を連れて来る。私は、母親と話をしたり妹と遊んだりした。とてもしっかりした感じのCくんが、母親が来ると途端にわがままを言う姿や、妹と妙に仲良く遊んでいる姿を眺めるのも私にとって大変穏やかないい時間だった。子どもたちを放っておいて、母親と育児や家庭生活全般について語ることは、私自身が参考になる話あり、反省させられる話ありの、一味違う時間を過ごさせてもらった。

Cくんの通級の時間は金曜日の放課後で、Cくんが終了すると私の一週間の指導もすべて終わる。毎週とても気持ちよく週末を迎えることができているのは言うまでもない。

Cくんは小学校入学後、次に紹介する「島根スタタリングフォーラム」に参加し、親子ともども仲良しの友達ができ、プライベートでもおつき合いが深まっているようだ。

## 島根スタタリングフォーラム

島根県ことばを育てる親の会の「20周年記念事業」の一環として、1999年に、日本吃音臨床研究会の伊藤伸二さんを講師に、島根県内では初めてのどもる子どもとその保護者のための1泊2日のキャンプ、「島根スタタリングフォーラム」が開催された。翌年からはことばの教室教室担当者によって毎年実施しているが、伊藤さんには毎回保護者担当として来ていただいている。

毎年この日だけ集まるスタッフを含めた参加者全員で、体と心をほぐす「出会いの広場」、保護者向けの「講演会」「勉強会」「演習」「語る会」、子どもたち向けの「野外活動」「どもりに関する話し合い活動」「早朝登山」「作文教室」など、フォーラムが終わる頃には、大人も子どももへとへとになるほど盛りだくさんの内容だ。

毎年繰り返し開催することで、常連の親子から初参加の親子まで、どもりに関する様々な経験と考え方が微妙に絡み合っていて、次第にいい味が出てきているようにも思える。そして、このフォーラムは1泊2日で完結するものではなく、その後の通級教室での担当者とのかかわりや、次の年のフォーラムへと、少しずついろいろなものをつけ加えながら、参加した子ども、保護者の中で、やがて完結していくものではない

かと感じている。もしかしたら何年も何十年もかかるかも知れない。

このフォーラムのスタッフとして集まる通級教室担当者は、すべてボランティア、手弁当での参加だ。フォーラムに参加していると至極当然のように見えるのだが、緻密な打ち合わせがなくてもすばらしい二日間になるように動くこれだけのスタッフが気持ちよく集まってくれる島根の通級教室担当者の仲間なくしては成り立たない企画だ。

## これらの事例から

初めて通級教室担当者になってからの子どもたちとのかかわりの中で、私自身が気づかされたことを振り返ってみたい。

### < Aちゃんの事例から >

Aちゃんは通級教室に通いながらも、自分のどもりをしっかりと自覚し、向き合うことをしていたとは残念ながら言えない。それは私自身のどもりについてのとらえがしっかりしておらず、「どもりと向き合う」ことについて信念のようなものがなかったことも一因だと思う。しかし、研修会で講師のO氏から言われた、「うん、それでいい」についてはずっと考え続けてきた。島根の難聴・言語障害教育はもちろん、全国的に活躍をしておられたO氏は、何も知らない新人の担当者である私に「その子が食べるかどうか知らないでいい」と言いたかったわけではないような気がする。

私に対しては「食べるかどうかのみを気にしたつきあいをしない。それでいい」だったのではないだろうか。Aちゃんに対しては「食べていても、いなくても、そのままのAちゃんでもいい」。もちろん、通ってきているAちゃんが食べているかどうか分からないような担当者は「いい」ことはないわけで、かかわり手の視点を「食べるかどうか」に焦点化しなくて「いい」ということだったのではないかと、自分なりに消化しているところだ。

### < Bくんの事例から >

Bくんも私が通級担当者として歩き出したばかりの子どもだ。「べっこうあめ事件」はあまり笑える話ではないが、子どもの周りの人たちに対して説明できること、通級の時間の意味づけをしていくことの大切さを知った。今でも毎日の指導の時間が目一杯になっていると、子どもの在籍校、在籍園などとしっかり話ができないことがある。べっこうあめのような話にはならないにしても、へんなすれ違いが起きることもある。

Bくんの母親は通級を終了する頃、Bくんのどもりについて次のように話した。

「ここに来るようになって、この子の話し方がほとんど気にならなくなりました。それは、食べる量が少なくなったからじゃないように思います。たぶんそんなに変わらないくらい食べていると思うんですけど、私自身が気にしなくなったのかも知れません」

はじめの相談の時の「入学までになんとか」は「吃らなく」という意味だったかも知れない。通級終了時にこの点では「なんとか」になっていたわけではなく、しかし別の意味で「なんとか」なって通級を終了することになったようだ。

私が通級担当者になりたての、AちゃんやBくんと関わっていた頃は、島根県内の担当者のよりどころである、島根県聴覚言語障害教育研究会の研修会では、いつも先輩からこう言われていた。

「その子が通級しているときに、その子のことをしっかり勉強しろ！」

吃る子が通っているときにはどもりの勉強を、難聴の子が来れば難聴のことをしっかり勉強せよということで、関わっていないときにいくら勉強をしても身につかないということだ。そのように新しい担当者をゆっくりと育ててくれる雰囲気は島根県では底流してきていると思える。

#### < Cくんの事例から >

関係諸機関との連携を深める。よく言われることだ。Cくんの場合はどうだろう。どもりに関しては実に様々なとらえ方と、かかわりに関する考え方が存在し、どれが良いと一概に言えないのが実状のようだ。ただ、それを一本化しようとしたり、互いに否定しあったりしていても何も生まれないような気もする。Cくんの母親は、はじめの相談機関での対応に疑問を抱き、通級教室での考え方に賛同できただけだ。その逆のケースもあるはずだ。どのような考えがすっきり納得できるかについては、子どもも本人や保護者の方が敏感にとらえてくれるはずだ。

#### < 島根スタタリングフォーラムから >

島根県は人口も多くない。東西に非常に長く、東の端から西の端まで車で4時間以上かかるところに通級教室や難聴学級が東西に点在しており、担当者は約60名。吃る子どもたちが、同じ悩みを分かち合ったり話し合う機会は、教室単位ではできない。通級教室で担当者と活動したり話し合うことは、大事なことだ。そしてさらに「分かってもらえる仲間と出会えること」、「話ができるつながりがたくさん持てること」が必要だと思う。

このことは、子どもにとってはもちろんだが、保護者にとっても、通級教室担当者にとっても同じことが言える。年一回の開催の島根スタタリングフォーラムで、「これでまた一年がんばれそうです」と帰って行く姿を見たり、「そろそろ案内が来ると待ってたんです」と申込書に書かれてあるとスタッフ冥利に尽きる。「今年もまた会えたね」「来年もまた会おうね」という思いで会場に集うとき、そこには子ども、保護者、教師といった枠のない、「どもり」という一つのテーマを持って集まる仲間意識さえ生まれているようにも思える。それは、やがてどもりを通して、人生や生き方についてともに考えていけるような仲間へと発展していくようなことでも考えている。

このような企画を実施するためには、スタッフが必要だ。そのための横のつながりを日ごろからつけていくことが不可欠だ。島根県においては、30年間の島根県聴覚言語障害教育研究会が培ってきたことが脈々と受け継がれているおかげで、ここまで続けていくことができていると思う。

## 終わりに

私自身が関わった子どもたちや島根県内での取り組みを紹介した。まとめと呼べるほどのことはできないが、次のことをいつも考えていたい。

- ① 吃る子どもとのかかわりと言いつつ、そのかかわりの視点は吃症状に焦点化しない。
- ② どもりについての基本的な知識について説明する。
- ③ 通級教室担当者同士、通級教室と関係機関の間で、いい意味でのつながりを持つ。
- ④ 子ども、保護者、通級教室担当者がそれぞれ納得のいく考え方を見つけていく。

これと言った目新しいものでもないし、全国的にどこの教室でも取り組んでいることだろう。また、吃る子どもに限ったことではなく通級してくる子どもすべてに当てはまることであると思う。

島根スタタリングフォーラムのような教室外での経験は、子ども、親、そして担当者にとって明日へのエネルギーを補給し、通級教室における日頃の支援に活力を与えるものとなっている。通級教室での日々の支援が、毎日植物に水を与えて開花を待つようなものであると例えれば、島根スタタリングフォーラムは定期的に与える肥料のような役割だと考えている。

最後に、「人と人とのつながりを大切にする」ということがすべてのことに共通して言えると思う。「教師と子ども、その保護者」とどまらない、「私」が「あなた」と出会い、そこから人間同士のつき合いが始まる。その場が「通級教室」だということだけのことだ。しかしそこには、互いに人生の一部を共に過ごしていくという、ある意味での「覚悟」が私たち通級担当者に求められていると思っている。

## どもりと向き合うために

### ～吃音児の指導をめぐる～

防府市立佐波小学校 原田 千春

#### はじめに

5年生男子の指導記録をめくってみると、その子の興味や関心、さらには、担当者の発想や得意技を生かした活動内容が記録されていた。その記録を読み返して、ことばの教室で吃音児とどんな活動が展開できるのか、どもりと向き合うためにどんなことを大切にしていってよいかということをもとめてみたいと思う。

#### 対象児の実態と変容

##### (1) 実態

現在小学校5年生の体格のよい元気いっぱいの男子である。ことばの教室とのかかわりは、幼児期からである。4年生の3学期にことばの教室で囲碁を同学年の子に教えてもらい、それがきっかけで地域の囲碁教室に通うようになった。今年度から少年サッカークラブに入り、土日はサッカーの練習をがんばっている。

幼児期からの経過は以下である。

幼稚園入園を控えて教育相談を実施した。語頭音の引き伸ばしや言い始めるまでに数秒間かかったり、語頭音を発するときに力みがみられたりした。母親本人が吃音で悩んだり苦労したことが多く、同じ思いをさせたくないとの強い願いがあった。また、本児が吃音になった原因に母親が関係しているかもしれないという不安や悩みを深刻に話した。その後2年間、幼児の教室に通級した。

小学校入学後も引き続いて指導を継続したいという要望から、教育相談を実施した。文字を書く活動では「書き順が違っている」とか、ゲームでは「よく見て出さないと、ここにあるでしょ」などと、母親が待てずに口出しをする場面がたくさんあり、戸惑った。そのような状況を「せっかちですね。考えさせないといけませんね」と、後の面接では反省をしておられた。母親自身が吃音でずっと悩んできたが、サークル活動に参加したり、学校の役員を積極的に引き受けたり、友達に恵まれたりと前向きに意欲的に暮らしており、そのことが本児によい影響を及ぼしていると考えられた。

##### (2) 変容（学年を追って）

###### ① 1年生

2学期に語頭音で引き伸ばしたりつまったりすることが多くなった。「友達とけんかを繰り返す」という情報が担任からも届くようになった。指導の終了15分前に、



母親が指導室に入ってくると、本児が無口になり落ち着きがなくなることが続いた。母親と一緒にゲームをしている時、本児がしゃべり始めるとそれを補うように母親が話し始めてしまったり、本児の言動が待てずに口出しや手出しをしたりすることが多かった。

## ② 2年生

ことばが出にくい時も、最後まで自分の思いを伝えることができた。母親の口出しや手出しは相変わらず減らなかった。2学期には、「感情がすぐ出るため、友達と喧嘩になりやすい」と、担任から頻繁に連絡があることに母親も悩んでいた。

## ③ 3年生

勝敗へのこだわりが強く、ゲームでは順番が守れなかったり、勝手にカードを見て自分の前に分かっているカードを置いたり、ゲームで負けて大泣きをしたりすることが目立った。その反面、他の通級児の父親の肩を揉んだり、下の学年のゲームの勝敗にはやさしく配慮することもあった。

2学期になってから、親子でゲームをする時の母親の対応に変化が見られた。うまく駆け引きをしながら、本児が考えたり迷ったりしているのを待つことができるようになっていた。

## ④ 4年生

依然として勝敗へのこだわりが強く、ゲームの形勢が不利になると、急にゲーム盤をひっくり返して「もう負けたもん」「こいつ、せこするからおもしろくない」「角を取らせてやった」「本気は出さん」と負け惜しみや身勝手な言動が目立った。2学期以降担任より「『ごめんなさい』が言えるようになった」「仲直りができるようになった」という情報が寄せられるようになった。

2学期後半に体調不良もあって、いらいらしていることがあり、本児と個別に話し合う時間をとった。その中で、「しゃべろうと思ってもすぐにことばが出てこない」「学校でもいらいらすることがある」などと、本児の思いを聞くことができ、本児のしゃべりにくさやことばの出にくさに共感したことがあった。

製作の途中では、母親が作品にけちをつけながら口出しや手出しがあり、製作の後の片付けでは、母親が片付けてしまうことがあった。

## ⑤ 5年生

担当者に向かって「この人」「ばあさん」「あんた、何が言いたいん？」と言い放つことがあった。製作に対して「幼稚」「あー、つまらん」「やりたくない」と言って、取り掛かろうともしなかった。ゲームでは、形勢が不利になって不機嫌になってしまうことは見られなくなった。

卓球でもゲームの途中で余計なことを言ったり、他の子の対戦を見て「下手だ」とけなしたりした。同学年の女子が対等に対戦できるので、腕が上がりバックハンドも打てるようになり、その女子との対戦を楽しみに毎週通級するようになった。この時

期は男女が反発し合う時期だが、この二人は顔を合わせると言いたい放題のような場面にも出くわすものの、女子に寛容なところもあってお互いがいい意味で刺激し合っているように感じる。

製作活動は逃避することが多かったのに、集中して製作したクリスマスの飾りを母親が見て、「こんなしょうもないもん、持って帰らされて」と言っている場面を見て、愕然とした。本児が和紙を使って雪景色の雰囲気を手前に表現していただけない、母親のことばにショックを受けた。母親に対して、結果や出来映えだけではなく、その過程を大切にしたい見方をしてほしいと感じた。

### (3) 今後の課題

本児は山口県親の会のキャンプに2回参加した。1回目は学年の近い子どもたちと協力してスタンプの練習をして、本番でも堂々と組み体操をしたり、クイズを出題したりした。2回目は保護者の都合で一人で参加したが、未就園の子どもの手を引いて散歩をしたり、靴を履かせてあげたりとやさしくお世話をしていた。通級の時間では見られない姿をみることができ、本児の成長をうれしく思った。

吃音の症状は安定しており、吃音を話題にしたことは未だない。今後、障害認識に関わる内容が課題となってくる。

### こんな活動は？

ここで事例に挙げている子どもも勝敗へのこだわりが強く、何としてでもゲームに勝ちたいと自分の都合のよいようにカードを見たり並べ替えたり、相手をけなしたり負け惜しみを言ったりといった自分勝手な言動が頻繁に見られる時期があった。「ゲームは勝つことも負けることもある」「ゲームは最後までやってみないと、結果は分からない」ということを実際のゲームを通して、その場で子ども自身が学んでいくしかない。この時、担当者は毅然とした態度で子どもに接し、根気強くくり返し関わっていくしかない。自己コントロール力は、自分自身と向き合う力の基礎になると考えられる。自分自身を受け入れる力が、他者との違いを受け止める力になっていくと思う。

自分の困難さや苦手な部分を自分のことばで伝え、周囲の人に援助をお願いするには、表現力は大切な力である。自分の好みや感情を適切に表現する力は、とても大切な社会性である。表現力をつけることで、コミュニケーションの不足から起こるフラストレーションを減らすことにつながる。

どもることで他者とのコミュニケーションがとれず社会から孤立していくという不安や恐怖から脱していくには、社会性を育てることが必要である。乳幼児期からの親子関係に端を発し、幼児期から学童期にかけて、いろいろな人とのふれあいやかかわりから徐々に育まれていくものである。時にはぶつかり合ったりいがみ合ったりすることもあるだろうが、「人間って大好き」という感情を育てることに終始すると思う。

自己コントロール力、表現力、社会性を別個のものとして考えるのではなく、それ

ぞれが絡み合った力として捉えていくことが必要であろう。

いろいろな人とのかかわりの中で、さまざまな体験を積み重ねることで、自信を持ち、自己有能感を得ることにより、子どもたちの生活は豊かになる。「〇〇は苦手だけど、△△は自信がある」「自分には〇〇などところがあるけど、△△などところもある」と、自分の苦手なところや困難さの部分も含めて自分のよさを感じたり発揮したりすることが大切である。

最終目標は、自分を知る（障害受容・障害認識）ことであると思う。自分のよさを実感できることの積み重ねにより到達できると考えられる。そして、自分の苦手なところを表明して周囲の人から助けってもらったり、または逆に自分の得意とするところで周囲から頼りにされたりと、人と人とのさまざまなかかわりの中で自分の困難さを受容し、その心の有り様も含めて自分の困難さを理解し、その困難さを周囲に伝えながら、周囲と協調しながら暮らしていけるようにしたい。人は決して一人では生きていけない。いろいろな人に助けられたり助けてあげたりしながら生きていくのだから。

#### 【ことばの教室での学習活動あれこれ】

ラビリンス、タングラム、パソコンでゲーム、ダイヤモンドゲーム、将棋、囲碁、コリントゲーム、製作活動、ことば集め、作文、音楽、運動、スリーヒントクイズ、なぞなぞ、バルーンアート、卓球、黒ひげゲーム、カードゲーム、オセロ、ビンゴ、かるた、ドミノ倒し、長縄跳び等

### どもりと向き合うために

「どもってもいいんだよ」「どもることは悪いことではないよ」というメッセージを子どもに伝えるためには、まず、大人が「どもるってイヤだ」という子どもなりの思いを受け止めることが必要だと思う。吃音をもちながら、世界的に活躍している人や周囲から頼りにされている人はたくさんいる。彼らは、吃音を隠そうとしたり、吃音があるから自分のやりたいことができないという否定的な考えをもっていない。

しかし、世間一般では、吃音に対する否定的な考えが横行している。吃音に対して肯定的な考え方へと発想を転換するには、正しい情報が必要である。吃音から派生する問題は、「吃音を悟られまい」「どもるまい」とする葛藤や回避などがストレスとなり、対人関係や職業選択などに大きな影響を与えることである。

子どもと吃音の話をするということは、負の感情をできるだけ発散させることである。と同時に、「怒りたいときは、怒ってもいい」「悲しいときは、泣いていい」「嬉しいときは、笑えばいい」という自然な感情を肯定するメッセージを発して、子どもの感情を受け止めることである。

子どもたちが、どもるということも含めて、さまざまな体験をしながら自分の夢を見つけ、その夢の実現をめざして生きていくことを支援することが、子どもを取り巻く大人に課せられた課題であり、それはとりもなおさず子どもの伸びる力を信じることである。

## おわりに

ことばの教室では、目の前の子どもや保護者の「こうありたい」「こうなりたい」という願いに合わせて、自由な発想でいろいろな活動が展開できる。ことばの教室は、子どもや保護者の「好きな食材を好きな調理法で好きなお皿にのせてたっぷりと満足のいくまで食べられる」という願いを実現していくことができる場でありたい。

「吃音のことを子どものうちから誰かと話せたら、こんなに苦しむことはなかった・・・」と、成人吃音者から聞いたことがある。吃音に限らず、子どもなりに悩み苦しむことはたくさんある。そんな悩みや苦しみをもっている子どもたちと悩みや苦しみに真正面からしっかりと向き合いつつ、楽しい時間が共有できるようにしていきたいと思う。

# 子どもと共に吃音と向き合って

熊本県熊本市健軍小学校言語通級指導教室 富永 明子

## 1 はじめに

平成13年度、本教室通級生の中で吃音児は5名で、全体の20パーセントにあたり、例年になく吃音児の割合が多い年であった。また、前年度九難言研熊本大会で、日本吃音臨床研究会の伊藤伸二会長の講演「言語障害児・者として生きてみえてきたもの～自分とうまくつき合う発想と実践～」を聞き、また吃音分科会で指導も受けた。

そこで「あなたはあなたのままでいい」のメッセージを受け取り、今まで以上に吃音受容について考えさせられた。これらの事から、吃音についての事例をまとめてみようと考えた。

吃音の指導は、吃音を治そうとする指導方法と吃音を受容しあるがままの自分を認める指導方法の二つに大きく分かれる。私たちは、後者の立場で指導に取り組んでいる。現在通級している子どもたちは、気持ちのはけ口がなく行き詰まっている子どもから、みんなの中で少しずつ自己表現している子どもなどさまざまである。ありのままの子どもの姿に学び、支援の仕方を探っていきたい。

## 2 子どもの様子

5年 女児（1年3学期より通級）

両親と姉の4人家族で、発吃は3歳ごろ。気づいたのは母親。見守っていたら、随伴症状が出てきた。その時、市民センター内の保健相談室に相談したが、吃症状も出ず、心配ないと言われた。入学前、熊本に引っ越し、入学後、吃音について担任に相談した。2学期になり、担任の前でも吃音が目立ち、ことばの教室を紹介された。

連発が時々みられるが、随伴症状はなく、のびのびと話し、音読には自信をもっている。母子関係はよく、会話もスムーズ。しかし、他の子どもとの関わりにとっても神経を使う。音楽会など学校行事の前に家庭で吃音がひどくなることを、母親は気にしている。

## 3 指導について

ねらい

- ・信頼関係を築き、情緒の安定を図る。
- ・自己主張のできる人間関係を作る。
- ・自信をつけ、自己有能感を高め、苦手なことにも取り組もうとする態度を育む。
- ・望ましい家庭環境となるよう支援する。

- ・吃音を受容する気持ちを育む。
- ・終了後の課題について共に考える
- ・在籍学級の担任との連携を深める

#### 指導方法

- ・学習内容の自己決定
- ・得意なこと、好きなことの活用
- ・多くの人とのかかわりの場の設定
- ・保護者とのカウンセリング
- ・苦手なところへの取り組み
- ・カウンセリングマインドの尊重
- ・インリアルアプローチの尊重

## 4 活動内容

### 【3年次】

- ・トランポリン

本児の大好きな活動の一つで、毎回プログラムに入れた。とてもいい笑顔が見られ、会話もはずんだ。教師と一緒に跳んで楽しんだり、新しい技を自分で考えたりした。

- ・お茶タイム

リラックスして何でも話し合えるよう、ゆったりした雰囲気作りを心がけた。家庭や学校で気になったことや悲しかったこと、納得がいかなかったことを話し合った。その場では、周りに大変気を使い自分の気持ちを抑えていたが、ここでは自分の気持ちを素直に表現できた。「その時本当はどうしたかったのか」を考えさせた。必要であれば、親とそのことについて話し合う機会を持った。

- ・パネルシアター

学習発表会で、通級生2人でパネルシアター「てぶくろ」を演じた。リハーサルで、かなりつまっていた。これまで吃音についてストレートに話をした事がなかったので、「結構つまっていたね」と言えず、「上手だったよ」と言った対応は、本人を傷つけたのではないかと気になった。私自身吃音について話題にすることを避けていたことを感じた。それで、1週間後、私自身も吃音にきちんと向き合って一緒に考えていきたいことを伝えた。

### 【4年次】

- ・声の便りの作成

終了した通級生に手紙ではなく、声の便りを送った。近況報告や歌などを録音した。「次は先生よ」とリードしていた。

- ・パネルシアターの作成

自分で物語「七ひきのこやぎ」を選んだ。写し絵、切り取り、色塗りと時間がかかったが、楽しく進めることができた。長い取り組みになったが、ビデオレターにする

目標があったのがよかった。

・ビデオレターの作成

パネルシアター「七ひきのこやぎ」を本児と私二人で読み合わせて、何度か配役を考え直した。パネルの移動や動きは、本児が工夫した。それを、ビデオに撮影して終了した通級生に送った。

・ビデオ（パネルシアター）の上演

トランポリンでお世話になるお礼に情緒教室で見せてみようと教師が提案した。恥ずかしいという理由で、実際上演するのは断り、ビデオを見せることに決めた。初めての人と時間を共有することに対して緊張するので、いい機会と考えた。先生やお母さんたちから褒められて自信につながった。自分が作成したもので、他の人が喜んでくれたという経験もよかったと思った。

・話し合い

「休み時間、友達と話す時ことばにつまることがあり、恥ずかしい。そんな時は話を変えるが、いつもそうばかりすると友達も変に思うから、自然にそうなるのと言うようにしている」

吃音について素直な気持ちを話してくれたことがうれしかった。以前は言えなかったのが、「自然にそうなるの」と表現できるようになったことに心の成長を感じたので、本児に伝えた。

### 【5年次】

・マスコットの作成

作り方を讀んだり作りながら話せたりするので、学習活動としてよく取り入れた。自分で作りたいものを3～4種類選び、作る順番を決めた。材料に、2種類の毛糸を使うなどの工夫した。連絡帳で担任の先生との連携を取り、在籍学級に紹介したことで「学校のお祭りの賞品としてみんなで作るようになった」とうれしそうに話した。クラスの中で、自分をあまり表現できていなかったことを考えると、大きな自信となった。

・吃音上手につきあうための吃音相談室（伊藤伸二・芳賀書店）「十代の君たちへ」の読み合わせ

「『吃音であることを知られたくない』『とにかく我慢をして日常生活を何とかこなしていた』の部分は、自分と同じ気持ちだ」「自分と似た気持ちを持っている人がいるとほっとする」と表現した。また、自分の体験や気持ちと重ね合わせ、自分のことばで表現できることに驚いた。母親にも本児のことばを伝え、共に心の成長を認め合った。

・話し合いNo.1 「電話をしたくない」と言ったことを母親から聞いたので、それについて話し合おうと切り出した。「（母親は）先生に言わないでほしかった。先生に話しても治らないかもしれないし、緊張してまたつまるときもあるかもしれない。だから先生に話しても意味がない」と言った。指導のあり方を問われた気がしたが、しっかりと自己主張している本児を頼もしく感じた。

・話し合いNo.2 食べることについての話し合い 「随分よくなった気がするが、す

ごくつまる日もある。そんな時、母親から『よくつまるね』といわれ自分は『そうだね』と答えた。ことばに詰まっていることに、気づいてほしいし、気づいてもらってうれしい。治りたい。今まで通級して軽くなった気がするけど、ひどい時もある。何でかな。魔法かな」

このように、自分の気持ちを表現した。「気づいてもらってうれしい」ということばは、一緒に吃音に向き合いたいということだろう。吃音に波があることを、自分でしっかり自覚している。

・話し合いNo.3 周りからのことばかけについての話し合い

「先生たちは気にしないでいいよと言う。そんなこと言われても気にすると思う。そのことばは、あまり言われたくない。つまっているけど大丈夫だよと言ってほしい」

このように、自分の気持ちを表現した。私(担当者)は『気にしないでいいよ』ということばの中には『つまっているけど大丈夫だよ』というメッセージを常に送っていたつもりであるが、実際には伝わっていなかったことにショックだった。しかし、その違いをことばにできる本児の心に驚いた。

・クリスマス会

吃音で通級している1年生2名を招待してクリスマス会を開いた。今回一緒にする事を本児が提案した。招待状を持って行った時喜んでくれたことを、うれしそうに話した。他の通級生たちの中で、緊張が随分取れてきた。また、素直に自分を表現できる場が、増えてきた。

・学習発表会での作文発表への取り組み

教室へ来るなり、「私は今年で終了するから、最後の学習発表会では作文を読むよ」と言う。母親は、終了の話聞いておらず、子どもの成長に目を見張っていた。

## 5 子どもの変容

### ① 吃音受容について

本児との話し合いで、物事や吃音について、周囲が考えている以上に冷静に見つめていたことがわかった。自分の思いをことばでうまく表現できることを褒め、また保護者にはそれを伝えることで、本児の気持ちや成長に気づいてもらった。学習発表会では、吃音についての気持ちを素直に発表し、「ビリーブ」を独唱した。これらは、本児にとって大きな自信になったと考える。

指導の最後に、思春期に吃音で悩んだら、決して一人で悩まないで、いつでも相談してほしいとを伝えた。このことは、安心につながったようだ。

### ② 在籍学級において

3、4年の頃は、「健軍小学校が大好き。毎日来たい」と言っていたのが、5年生の後半は「学校が楽しい」と言ったり、部活の試合前に通級を1ヶ月ほど休んだりした。2学期後半に友達とのトラブルがあったが、「学校に行きたい。仲直りしたい」と言って解決していった。この変化に、大きな心の成長を感じた。これは、みんなの中で自己主張ができる自信がつき、自分の気持ちを相手に伝えることができるようになったこと、仲のいい友達ができたと大きな理由だろう。



③ 現在の様子

ことばの教室終了後、地域の劇団に参加し、公演に出演した。舞台上でとてもいい笑顔で演じているのを見て、本当にうれしかった。しかし、新学期になり手紙や電話がよくある。心にたまった気持ちを吐き出す場所を探しているのかもしれない。終了は早かったのかと心配しながらも、本児が生活を楽しんでいく姿を温かく見守っていきたい。

## 5 まとめと今後の課題

① 吃音受容の立場で、情緒の安定を土台に考え、カウンセリングを中心に対応してきた。本人が直接困っている音声言語そのものに立ち向かわないので、子どもと共に楽しい時間を共有することにもなった。その中で、自己受容に向けて生きる姿勢の変容が見えてきたことは大変よかった。

また、家族の中で自分をうまく表現できず、苦しんでいる児童もおり、自己主張の大切さを痛感した。まず家族が子どもの吃音を受容し、支えていくことが最も大切だと考える。さらに子どもが吃音を含む自分の良さに気づき、自己有能感を高めることも大切である。その上で吃音児の自己主張の場が、家族からことばの教室の担当者、そして他の担当者および通級生、さらに在籍学級の友達、一般社会へと広がってほしい。

② ことばの教室終了後、吃音に悩むことが当然でてくる。一人で悩まないこと、また相談機関を利用できることを教えておくことも大切である。

③ 保護者から「入級前に相談に行っても心配ないといわれたが、不安は続き、その後通級となった」という話があった。それで、相談機関において、子どもを経過観察しつつ保護者にカウンセリング等で支援する体制が必要だと感じた。

<参考文献> 1) 伊藤伸二著 「吃音と上手につき合うための吃音相談室」 1999年  
2) 竹田契一著 「インリアルアプローチ」

## ことばの教室における吃音児への教育的援助について

青山 新吾 岡山市立石井小学校通級指導教室(言語)  
水町 俊郎 愛媛大学

### I. 問題と目的

言語障害通級指導教室(以下ことばの教室)に通級している子ども達の中に、吃音の指導を必要とする子どもがいる。国立特殊教育総合研究所・言語障害教育研究部の平成13年度の調査(回収率64.1%)では、ことばの教室で指導を受けている子どもの全国総数は25,673人、そのうち吃音の子どもの割合は8.4%(2165人)であると報告されている(宍戸・他, 2002)。

この割合は、平成3年度からほぼ横ばい状態である。このように、ことばの教室にはかなりの割合で吃音の指導を要する子ども達が存在しているが、実際の指導の進め方については不安を持っている担当者が多いと思われる。

ところで、吃音の指導の進め方に関してはいろいろな考え方があり、それらを便宜的に分類すると次の二つに大別することができると言われている(水町, 2001)。

その一つは「流暢にしゃべれるように指導する方法(speak more fluently approach)」である。この指導法の背景には、吃音で一番問題なのは流暢にしゃべれないところにあるという吃音観が存在している。したがってそこでは、然の帰結として、吃らずにしゃべれるようにするという、吃音の言語症状面の改善が指導の主たる目標となる。

もう一つは「流暢に吃れるように指導する方法(stutter more fluently approach)」である。この立場を取る者の吃音観は、吃音の一番根本的な問題は流暢にしゃべれないことにあるのではなくて、それから派生して、吃る自分を否定し、吃ることを隠し、自分にできないことをすべて吃音のせいにするというように、逃げの人生を歩むようになることこそ問題であるという考え方である。したがってこの後者の立場の者は、流暢にしゃべれるように指導することが現実的には極めて限定的な効果しかあげることができていないという現状を踏まえ、吃音症状面の改善にはこだわらず、吃音を持ちながらもそれにとらわれることなく、自分らしく、前向きに生きていくようになることを指導の目標とする。

吃音の指導法についての以上の二つは、あくまでも便宜的に大別した両極の立場であり、その間にいろいろな立場が存在しうる。これまでことばの教室の現場では、自分の指導の立脚点をどの地点におけばよいのかということで戸惑いや不安があったが、近年では後者の立場、つまり「流暢に吃れるように指導する方法」の方向へ向かっているように思われる。

「吃っていても元気に生活できること」に指導目標を据え、子どもと吃音の話しをするを積極的に取り入れている長澤・大田(2002)の研究はその典型的な例であ

る。

このように「吃っていても元気に生活できること」を目指すためには、子どもの日々の暮らしを支援していくことが重要になってくる。そのためには、ことばの教室での「子ども」だけの指導ではなくて、子どもの日々の暮らしの大部分を占めている「家庭」や「園・学校」での生活をも視野に入れた幅広い支援が必要となってくる(長澤, 1994 : Dell, 1979)。

以上、3つの方向からのアプローチを統合していくことが、吃音児指導において重要であると思われる。その中で、子どもと直接かかわる場面で、関わり手(教師)と子どもとの関係を考えていく視点が必要になると考えられる。それは、パーソナリティと呼ばれる個人独特の行動様式は、環境(特に対人的環境)への反応様式であり、その原型は発達初期の、個人と、“重要な他者”との対人的交渉様式に求めることができるという指摘(近藤, 1994)に現れるように、子どもを捉える視点を個人内的な視点から個人間的な視点へ変換することを意味している(近藤, 1994)。

そして、その関係は、子どもと関わり手の両者とその内面世界を共有できることだと考えることができる(牧野, 1996)。

従って、吃音児へのアプローチを考える時に、子どもの思いや在り方だけでなく、関わり手の思いや在り方をも検討し、両者の関係を考えていくことが必要になると考えられる。

このように筆者は、関わり手と子どもとの直接的関係作りと、その関係をベースにした「対家族」「対園・学校」へのアプローチを統合した実践が、吃音のある子どもの暮らしを支援する、ことばの教室における「教育的援助」になるのではないかと考える。

そこで本稿では、筆者の経験したある事例を元にして、ことばの教室における「教育的援助」のあり方について検討していくことにする。

## Ⅱ. 事例について

### (1) 対象児

幼稚園年長から吃音を主訴にことばの教室に通級をした男児。

3歳頃、本児の入院を契機に発吃(母親談)。

### (2) 初回面接までの経緯

ある夏の研修会で、私は保育園・幼稚園・小学校の先生方にお話をさせていただいた。子ども達のことばやコミュニケーションを考える研修会であった。そこで私は吃音のある子ども達のことについて、以下の2つのメッセージを込めて話をした。

(i) 幼稚園、保育園の年長児なら、自分の話し方について何らかの気づきがあるものだ。

(ii) 子ども達とオープンに吃音を話題にしていけることは大切だ。

しばらくして、ある幼稚園のB先生から連絡をいただいた。B先生は当時年長児クラスを担任されていた。そのクラスに吃音のある子どもがいたのである。

B先生は、研修会終了後、その子どもの母親に連絡を入れられたらしい。そして、自分も一緒にことばの教室に行くから、ことばの教室に相談に行ってみようかと誘われたという。後年母親から、以下のようなことを伺った。

「本当は、相談に行くのには乗り気でなかったのです。それは、もっと小さい頃保健所で言語の専門の先生に相談したところ、“お母さんが気にするのが良くない。気にしないようにしましょう”と言われ、自分の責任だと自分自身を責めてつらかった。だから、相談に行ってもまた自分が責められるだろうと思って嫌だったのです。でもB先生が自分も一緒に行くから行ってみようかと誘ってくださったので、それだったらと思ったのです」

### (3) 初回面接時の様子

母親から、本児が鉄道好きであることを伺っていた。そこで、教室にある鉄道の本を出しておいたところ、次第に話が弾み始めた。家にある鉄道の模型のことなどを教えてくれた。

母親からは、既に本児が、「どうして僕だけみんなと違う話し方なの？」と母親に話していることを伺っていた。また、すっかり慣れてきた様子もあり、本児に吃音について尋ねてみることにした。「話す時、ププププリンみたいになることある？」と尋ねると、「ある。ととととみたい」とあっさり教えてくれた。その後本児と話す中で、本児は次のようなことを言った。

(i) 幼稚園に入ってから（食べるように）なったこと（これは、母親の話とは食い違っている。本児にとってそのような印象があると受け取るべきだろう）。

(ii) お母さんは、「心配せんでええよ」と言ったこと。

(iii) つまらないように言おうと思ったこと。

(iv) でも、思っただけでもつまること。

(v) つまったら、言わないようにすること。

私からは、「ことばの教室には、ことばがつまる子がたくさん来ているんだよ」と話した。

その日の最後には、「家にある模型やおもちゃを持っておいで、お母さんと相談してね」と話し初回面接を終えた。

初回面接時では、語頭の連発症状を認めた。また、ニコニコと笑顔が見られ、吃音についての話も多少緊張した様子を見せながら、たくさん話してくれた。面接での私と本児とのやりとりは、別室で母親が直接聞いていた。

## Ⅲ. 指導の方向性と記録・分析方法

本児は、初回面接時に既に明確な吃音に関する自覚を有していた。そこで、本児との“通じ合う関係作り”を進めると同時に、直接的なアプローチで本児と“吃音”を

オープンに話題にしていった。また、本児と家族、本児と幼稚園・学校との関係への支援も行っていった。

これらのアプローチを進めながら、その時々の本児と周囲との関係を記録していった。また、それらを見つめる私の思いも同時に記録した。

これらの記録を再度読み返し、対子どもへのアプローチ、対家族へのアプローチ、対幼稚園・学校へのアプローチを整理した。

#### IV. 援助の経過

本事例は、吃音のある児童への教育的援助を示したものである。教育的援助とは、対子ども、対家族、対園・学校への3つのアプローチから構成されると考える。そこで、それぞれのアプローチについて、代表的なエピソードを引用しながらその経過を示した。また、幼児期から学齢期に至るまでの各アプローチの大まかな変化を Table1 1 に示した。

##### (1) 対子どもへのアプローチ

###### ①子どもと共有関係が成立すること

ことばの教室という場面で子どもとの間に共有関係が成立していくことは重要である。共有関係とは、具体的には、子どもと関わり手が出会って共通の物や事象を想起するようになることである(大石, 1995)。

本事例では、初期の段階で本児が好きな鉄道をテーマに、共有関係を成立させていった。また、本児が家に持っている模型やおもちゃをことばの教室に持ってくることで、それらを媒介に共有関係が成立していったと考えられる。

###### ②子どもが吃音と前向きに出会うこと

初回面接時に、既に本児との間で吃音を話題にして話をした。そしてその後、援助を開始してすぐに、本児との間で吃音を扱ったことばゲームを行った。これは Dell の方法(長澤, 1995)からヒントを得たことばゲームである。ここでは、まねっこゲームの一場面のエピソードを紹介する。

本児とことばゲームを試みた。まねっこゲームである。これは、お互いに相手の言ったことばをまねしてみようというゲームである。

最初はお互いに身近にあるモノを使い、「ボールペン」「消しゴム」などを出題していた。本児は、上手にまねていた。そこで、少しずつ私の方が、「り・り・りんご」などと、ことばの最初を弾ませた。本児はそれを嫌がる表情も見せずにニコニコしながら上手にまねた。とても楽しい雰囲気の中でゲームは進んでいると実感できた。そこで更に、「ボーーーーールペン」とことばの最初を伸ばしたり、「エーーーー消しゴム」と、ことばの最初にエーをつけてみたりした。どれもあっさりと上手にまねてくる。ニコニコ顔である。

「凄いなー、いろいろな言い方が上手にできるんだなー」と誉める私の方も自然と笑顔になっていた。

その後本児は、ことばゲームをととても楽しみにしていた。

「またゲームしよう」のことばが本児から聞かれた。一緒にゲームを楽しむことができた。

### ③ “吃音のある暮らし”を話題にすること

小学校に入学後、本児の吃症状は悪化した。そして、音読時の難発症状が本児の悩みの種になった。また、クラスの友だちから吃りをまねされる事件も起きた。

私は、本児とそれらについて話をした。同時に、教科書の音読をどのようにしようかと相談していった。一緒に読んで欲しいという本児の希望に添って斉読している場面のエピソードを紹介する。

教科書に載っている『おむすびころりん』を本児と声を合わせて読んでいた。最初はさほど大きな声でなかった本児が、次第にのびのびと読み始めた。声が前に出てくる感じを受けた。さりげなく、私は自分の声を少しずつ落としていった。

リズムカルな文章である。そしてリズムカルな読みである。一緒に読んでいる私も心地よさを感じ始めた。気持ちが良いのである。読み終わった時、思わず、「うまい！」と言って拍手をしてしまった。すると、隣の部屋におられた母親も一緒にパチパチパチと拍手をしてくださった。ニコニコ顔の本児。自然と、「もう一度読もうよ。」ということになった。

今度は本児が一人で読み始めた。すると途中でことばがつかえたのである。本児私を見た。私と顔を見合わせて大笑いとなった。「つかえたなー」ということばが私から自然に出た。そして、また本児は読み始めたのであった。

その後母親と話し、次のようなことを申し上げた。

「食べるから本読みの宿題が早く終わらない。だから嫌だという本児の気持ちはもっともだと思うのです。だから、それはそうだよなーと受け止めたくなります。そして本読みの宿題はどういう風に読みたいのかを尋ねて相談するようにしたらどうでしょう？ 母と一緒に読みたいのであれば可能な範囲でつきあわれる。一人で読みたいというのであれば、それにつきあわれる。勝手に大人が配慮せず、一緒に相談していくことは大切だと思うのです」

ここでも、本児が吃らなくなるための方法を提示するのではなく、本児と相談しながら進めていく姿勢が一貫している。

### ④ 表現を豊かにしていくこと

難発症状で読みにくい音読をどうしようかという相談をしていた頃、スラスラと流暢に読むための音読ではなく、音読そのもののおもしろさを追求するためのアプロー

チに取り組むようになった。おもしろ音読の取り組みである。

ある指導場面のエピソードを紹介する。

「いろいろな読み方をしよう」、「楽しく声を出そう」というねらいの学習に取り組み始めた。例えば、おじいさん読み、お経読み、かたつむり読み、歩き読み、お化け読み、ロケット読み、効果音（ウッドブロックで木魚のつもりなど）を入れての音読、メトロノームを使ってスピードに変化をつけた音読などに本児と相談しながら取り組んだ。これらの学習は、読み方をこちらから指示するのではなく、本児自身が読み方を発見し、それを試しながらそのおもしろさを感じていく過程を大切に考えていた。

メトロノームのスピードに合わせて本読みをするあそびでは、思い切りゆっくりとメトロノームをならしたところ、なかなか動かないメトロノームに待ちきれず、「おむ、おむ、おむ、おむ、おむ・・・すびころりん（大笑）」などと読んで、二人で大爆笑となった。

これらの学習は、読み方をこちらから指示するのではなく、本児自身が読み方を発見しそれを試しながらそのおもしろさを感じていく過程を大切に考えていた。この学習で宿題の本読みがスラスラできるようになった訳ではない。しかし、本読みが苦痛の種でしかないのではなく、そのおもしろさを少しずつ感じられているように思えた。

この時期には、ことばがつかえた状況を笑いあえる関係が成立しているのがわかる。

またこの時期、“オリジナル大きなかぶ”というお話作りにも取り組んだ。この取り組みが、後に本児の学級で紹介されることになった。それに向けての「作戦」を本児と一緒に練っている時のエピソードである。

訪問に際して、私は本児と話し合った。

本児 「(T先生から聞いたらしく) 今度来てくれる？」

青山 「行っても良い？」

本児 「良いよー」

青山 「みんなに、先生のことどうやって説明しようか？」

本児 「わからん」

青山 「ことばの教室の先生って言おうか？」

本児 「みんな知ってるよ。ぼく、ことばの教室に行くって言った」

青山 「そうかー。もしも誰かが、ことばの教室でどんな勉強しているの？って聞いたらどうしようか？」

本児 「ことばの勉強って言おう」

青山 「ハハハ。ことばの勉強って何？ってきかれたらどうしよう？」

のようなやりとりを続けた。

その後、これまでことばの教室で勉強したことのうち、何かをみんなに教えてあげ

ようという話になった。そして、国語の教科書に載っている『大きなかぶ』の話をどんどん作り直してオリジナルのストーリーができあがった。おじいさん、おばあさん、ぞう、わに、かば、きょうりゅう、ウルトラマンガイア、おなら、水・・・といろいろなものがかぶを引っ張るストーリーである。

青山「かぶを、わたがしがひっぱって」

本児「ベタベタじゃねーかー。なにすんねん！」

と、なぜか大阪弁で一言コメントが入る。二人で大笑いである。

「録音して、これをみんなに聞かせてあげようか？」という話になった。笑いながら、オリジナル『おおきなかぶ』の録音は進んでいった。

このエピソードでは、ことばの勉強とは何かを一緒に考えること、おもしろい表現を一緒に創っていくこと、それをクラスの友だちに教えようという動機づけが持てている。

#### ⑤吃音について知っていくこと

本児は2年生、3年生と成長していった。

家庭・学校での日々の中では、トラブルもあり、楽しいこともある、どの子にも存在する日常を過ごしていったと思われる。その間に本児には1つの変化が生じた。それは、本児の吃症状が減少したことである。3年生になってからの1年間は、場面を問わず全く吃症状が見られなかった。この変化は、本児の周囲に影響を及ぼした。それは、「もう、吃らなくなって良かったね」「もう治ったね」といったことばが本児に投げかけられるようになったことである。本児も家庭では、「もう治った」と話す様になった。当然の思いであるし、正直な子どもの表現であると思う。

しかし吃症状には「波」があると言われている。これは、本児のことばが今後どのようになるかはわからないことを示していると考ええる。

そこで、私は本児が3年生なりに吃音について知っておいても良いことがあるのではないかと考えるようになった。そして、クイズ形式で吃音に関する知識を扱ってみようと考えた。

以下に、そのクイズの内容を示す。

#### ちびっこ ことばクイズ

1. ことばがつかえたり、どもったりする子どもも、ぜんぜんことばがつかえないこともある。
2. ことばがつかえたり、どもったりする子どもは、はなすことばの3分の1くらいはことばがつかえている。
3. ことばがつかえる時は、だいたい2秒くらいまでに話せるようになる。
4. ことばがつかえたり、どもったりする子どもは、話すことばがぜんぶつかえる。
5. 本読みの時にどもっても、何回も繰り返してれんしゅうしていたら、その本読みはどもらなくなる。
6. ことばがつかえたり、どもったりする子どもは、ことばがどもらない子どもよ



り話す量が少ない。

7. ことばがつかえたり、どもったりする子どもも、歌っている時には、ことばがつかえない。

8. ことばがどもったり、つかえたりするのをまねしていると、ことばがどもるようになる。

9. 小さい時、左利きを右利きに直すと、ことばがどもるようになる。

10. ことばは、つかえたりどもったりしたかと思うと、つかえなかったり、どもらなかつたりしたり、またどもったりつかえたりするようになったりと「波」があるものだ。

(一般的な吃音に関する知識を元に、子どもの発達段階を元に筆者が作成)

子どもとの間で、あくまでクイズとして明るくさりげなく扱った。「学習」と堅く構えて扱うよりも、クイズの中で扱うことで、子どもが知らず知らずのうちに知識を得ていける良さがあると思われる。

## (2) 対家族へのアプローチ

ここでは、家族に対してのアプローチを整理する。

### ①話をじっくり伺う

幼稚園の担任M先生と母親は一緒に来室された。私はじっくりと母親のお話を伺った。吃音の責任は母親にはないこと、子どもさんのことを心配されるのは当たり前のことであるし、気にされていることも当然だということを中心にメッセージを送った。その後、日を改めて本児を連れてことばの教室を訪れた。

### ②吃音について知らせる

吃音についての基本的な知識を母親に説明していった。例えば、発吃の原因がはっきりと解明されていないこと、症状には種類があること、症状には波があること、幼少期に吃音がある子どものうち、50～80%程度の子どもの達は、成人した時に吃症状がなくなっているらしいことなどを扱った。

### ③親子の向き合い方について一緒に考える

上記の援助を行っていくうちに、母親から具体的なエピソードが語られるようになった。その1つに、親子が“吃音”を話題にした時のものがあった。その時のエピソードを紹介する。

数回の相談後、母親から次のような話を伺った。

「この前、今日はことばがつまるねーと話してみたんです。最初、彼はそれを無視していたのですが、数日後家族で釣りに出かけた時に“うん、そうなんじゃ”と彼が言ったのです」

このことをきっかけに、本児の家庭では、本児と吃音(ことば)を話題にできるようになったらしい。例えば本児が母親に、「今日、全然(ことばが)つまらんかった」

と話したこともあったという。

それから母親とは、少しずつ相談を進めていった。それは、「そうなんじゃ」の本児のことばの裏にある思いに添ってつきあっていきたいことというテーマを一緒に考えていくことであったが、具体的には次のようなことである。

- ① “言いたいことは、最後まで言って欲しい” という大人の思いを伝えること。
- ② “つまっても良いから言って良いよ” と励ますこと。
- ③ 本児が困っている時は一緒に解決策を考えること。

もちろん、母親の気持ちは揺れながら進む。ある時母親が、「ことばの訓練とかしなくて良いですか？」と言われた。いろいろと一緒に考えを進めながらも、やはり吃音はことばを訓練することで治っていくと考えたくなることは保護者として当たり前なのだと感じる。

それに対して私は、「好きなことをたくさん作る。何かを伝えたい人がいる。伝えたい人にたくさんお話しして共感してもらえた経験を積む。自分自身を好きになる。当たり前と思えることをゆっく  
りと一緒に探していきたいですね」とお話をした。

その後、吃症状が悪化したが、その時の親子の対話を聞いた。以下はそのエピソードである。

1月に入り、本児は吃症状が増加した。連発症状を中心に、暮らしの中でかなり吃っていたと思われる。母親が、「このごろよくことばがつまるね」と話したところ、「うん。でも、僕は言いたいことをいうから良いんじゃない」と応えたいらしい。それに対して母親は、「そうやね。青山先生もそう言ったものね」と応じたと言われた。

この頃私は、母親に「青山先生が、上手にことばをつまらせて言えるなー。つまっても、つまらなくても上手に言えるんだなーって言っていたと伝えてみて」とお願いしたことがあった。本児はとても繊細な子どもであり、何気ない周囲のことばが想像以上に響いている印象を持っていたからである。

親子が確実に吃音を話題にしていけるようになってきたことがわかる。ことばの教室がそのきっかけを作ったり、後押しをしたりしている時期である。

- ④ 「場面限定・傾向と対策」について一緒に考える。

小学校入学後、本児は周囲との関係の中で“吃音”について悩む場面が生じた。その際、本児と家族（主に母親）は、悩みながらも向き合って話をしながらその解決策を一緒に考えていった。それは、これまでの向き合い方とは少し異なるものであった。場面をはっきりさせながら“吃音”を話題にしていたからである。

教科書音読や友だちとの関係を話題にした親子のエピソードを紹介する。

幼稚園を卒園し、本児は小学校に入学した。その頃から、本児の吃症状は増加し、本児が母親に、「しゃべりにくいんじゃない。どうしたら治るん？」と尋ねるようになって

たと伺った。そして母親に、どのように応えればよいかと尋ねられた。私は、「しゃべり方のアドバイスはせずに、どういう時に困るのかとは、何があったのかを聞いてあげた方が良いのでは？ 困ったら、ことばの教室で青山先生に聞こうなんて風に使ってくださいってよいですよ（笑）」とお答えした。

その後、本児と母親は場面をはっきりさせながら、向き合って話をしていた。そして、次のようなやりとりがあったという。

C「つまるから、（教室での）本読み嫌だ」

M「本を読む前に、つまるんだって言ったら」

C「恥ずかしい」

C「僕がつまったら、友達が笑うんじゃ」

M「気にせず、言いたいことがあったら言ってみたら」

C「つまらんでええなー、母さんは」

M「Bちゃんはアトピーがなくて良いな」

C（大笑い）

親子は、確実に“暮らしの中の吃音”を話題にしながら考え、相談して進んでいけるようになっていったと思われる。

### (3) 対幼稚園・学校へのアプローチ

#### ①第1段階の連携

第1段階の連携とは、吃音一般の知識と対処療法を提示するものである(青山, 1997)。これは、幼稚園時代はもちろん、小学校に入学後そして学年があがり担任教諭が代わるたびごとに必要なものであった。

#### ②第2段階の連携

第2段階の連携とは、「吃音を持つ〇〇さん」について一緒に考えていくことである(青山, 1997)。本事例では、幼稚園担任との間で話したエピソードに次のようなものがある。

幼稚園での暮らしで、本児が自分を表現できていないことを担任の先生が気にされていた。先生は、本児の通級をきっかけに、園で本児にことばのことを尋ねてみたらしい。最初、本児の顔色が変わったので先生は慌てたが、その後本児が先生にもことばがつまることを認めたと伺った。先生は後に私との話の中で、「本児のことばのこと、表現ができないことばかり見てしまっていたかも・・・」とおっしゃった。先述の話の後、本児は、次第に落ち着いた暮らしぶりをみせるようになっていった。それは、ことばについて話すことが先生と本児が通じあう1つのきっかけになったのかもしれないと話した。

ここでは、担任と本児が向き合っていたこと、それが何かのきっかけとなり本児と担任、本児と周囲との関係に変化が生じていることが推察できるエピソードである。

また、小学校入学後、吃音を友だちにマネされる事件が起きた。以下はその際のエピソードである。

1学期のある日、母親から相談を受けた。本児が友達に吃りのまねをされていること、それが嫌であると訴えてきたことについてであった。本児は母親に、「(吃りを)笑われるのが嫌。今度友達が来たら、笑わないでって言って」と言ったという。

両親と本児は話し合いをされ、その結果、「笑われたから嫌だから、笑わないで欲しい」と自分で友達に言うてみる、頑張ってみることで本児も納得したとのことだった。そして、本当に本児はそれを友達に伝え、一人を除いては本児の吃音を笑わなくなっただけらしい。

この勇気に驚くと同時に、1年生の子どもへの要求としては少々酷なものも感じたのであった。そこで、私は本児の学級担任に手紙を書いた。そこでは、本児と先生が話し合いをして欲しいこと、本児が納得できれば学級指導の中で「ことば」「吃音」について取り上げて欲しいことを提案した。具体的には次のようなことである。

① どのような風に言おうかなと考えていると、ことばがつまってしまうことがあること。

② 先生も他の大人の人、ことばがつまることあること。

③ 言いたいことがあって、自分の考えを言おうとしているのは立派だと思うこと。

④ 言いたいことがある人は、途中でつまってもゆっくり言えばよいし、先生は最後まで聞こうと思っていること。

担任のT先生は、すぐにことばの教室を訪ねてくださった。T先生は、本児がクラスでリーダーシップを取っていて、前向きにみんなをひっぱっている児童であるので、本児がそのように思っていることはわからなかったとおっしゃった。そして、私の提案に共感する旨を話された。その後2学期になってから、連絡ノートに次のように書かれていた。

算数の答えを発表する時、いつになく長いこと吃音が続く、クラスの子ども数名がおやつとした顔をしたように感じられました。誰一人笑う子どもはいないし答えをきちんと言い終わるまで待てたのですが、私もチャンスをうかがっていましたが、本児に、「ことばのことやみんなにお話する時に何か伝えておきたいこととかつらいこととかない？」と聞いてみました。本人は、「何もいうことはないし、つらいことはない」と言いました。でも私は、次のようなことをクラスの子どもたちに話しました。

① 誰でもことばがつかえることあること。

② 誰にでも言い間違えたり、うまく言えないことあること。

③ 嫌だと思ったりつらいことがあったら先生に話して欲しいこと。

④ お友達がまちがえても、つかえても、最後まで聞くこと。

T先生が本児の気持ちを大切にしながら向き合ってくれたこと、学級全体にことばをなげか

けてくださったことがよくわかる報告であった。

このエピソードから、“吃音のある暮らし”について担任に知らせること、本児との向き合い方について一緒に考えることの重要性が示唆されると考える。本児のことでだけを特別に扱うのではなく、子ども達全体に関わることとして学級経営の中に位置づけていくことの大切さも示唆されると考える。

また、学級経営の中に位置づける取り組みとしての1つとして、私が本児の学級を訪問して行った授業がある。授業のエピソードである。

そしていよいよ私の訪問の日となった。

T先生によれば、本児は朝からちょっと緊張気味とのことだった。そのような本児の変化に敏感なT先生のクラスだからこそ、安心して伺うことができたと感じた。

いよいよ私が教室に伺った。確かに、いつもと少し違った表情である。しかし、それもつかの間、オリジナルストーリー、『大きなかぶ』のテープを流し始める頃には、いつもの本児の笑顔が見られ始めた。

少々やんちゃな子ども達もいるクラスと伺っていた。しかし、教室に流れる空気は暖かく感じた。オリジナルストーリー、『大きなかぶ』は、教室中大爆笑となった。

吃るとか吃らないとかは全く関係なく、ことばを楽しみ、表現を楽しめた時間がそこにはあった。

また私とクラスの子どもたちの間には次のようなやりとりがあった。

T：みんなは、話したいことがあるのに、うまく言えなかったことがあるかな？

C：あるよ。

T：みんなはことばの引き出しを持っています。でも、ことばの引き出しは、時々聞きにくくなる時があるのです。その時、ことばがうまく出てこない。そんな時、みんなはどうして欲しいかな？

C：怒らないで欲しい。

C：待って欲しい。

T：そうだよね。ことばが出るまで待って欲しいよねー。

この授業は、本児だけに限ったことではなく、どの子どももみんなに共通する思いとして話を進めたのであった。またこれは、T先生が学級経営の中で大切にされてきたこととも重なるとのことであった。

## V. 考察

### (1) 教育的援助における3つのアプローチ

吃音のある子どもへの教育的援助は、3つのアプローチから構成されると考える。対子どもへのアプローチ、対家族へのアプローチ、対園・学校へのアプローチの3つである。

対子どもへのアプローチは以下のように展開していく。

- (i) 子どもと通じ合う関係を成立させること。
- (ii) 子どもと吃音を話題にすること。
- (iii) “吃音のある暮らし”を話題にすること。
- (iv) 自己表現を豊かにしていくこと。

また対家族へのアプローチの展開は以下の通りである。

- (i) 母親の話を伺う。
- (ii) 吃音の知識を知らせる。
- (iii) 親子の向き合い方について一緒に考える。
- (iv) 「場面限定・傾向と対策」について考える。

それから、対園・学校へのアプローチは、①第1段階の連携と②第2段階の連携の2つに分かれたが、第2段階の連携は、更に以下のような要素を持っていた。

- ・ “吃音のある暮らし”について知らせる。
- ・ 本児との向き合い方について一緒に考える。
- ・ “吃音のある暮らし”について相談する。
- ・ 学級経営に位置づける。

ただし、これらの要素は順序性をもつものではないと思われた。

以下においては、それぞれのアプローチに関して考察したい。

## (2) 対子どもへのアプローチ

本事例では、初回面接の段階で、本児と吃音を話題して話を進めている。その後、De11の方法(長澤, 1995)にヒントを得たことばゲームを行った。まねっこゲームである。そして、このゲームの中で本児は、いろいろな話し方の1つとして、わざと「り・り・り・りんご」や「ボーーーーールペン」、「エーーーー消しゴム」などと、自分でことばをつっかえさせて話した。それは、楽しく、おもしろい雰囲気の中で行われ、本児は決してその場面を嫌がってはいなかったと考えられた。

このゲームを通して私は、以下のようなことを考えた。

- ・ 楽しい雰囲気の中で、本児と「吃音」を話題にできること。
- ・ 吃音を「ゲームにできる程度のこと」と本児が感じることで、本児の吃音へのマイナスイメージを取り除いていけること。
- ・ 吃音を“いろいろな話し方”の1つとしてとらえていけること。

子どもと吃音をさりげなく話題にできることは、育的援助の1つであると考えられる。まねっこゲームは、そのための1つの方法として活用できる可能性が本事例から示唆されたと思われる。また、そのゲームを通して、子どもが吃音と前向きに出会えることは重要である。子どもが“吃ってもよい”と考えていけることにつながっていくからである。まねっこゲームなど、ことばゲームの具体的な行い方、指導技術などについて更なる検討が必要である。

また本事例では、ことばゲームを1つのきっかけにして、それ以後私と本児との間に“吃音のある暮らし”の話題が共有されていったと考えることができる。私との間

に、吃音のこと（ことばのこと）が自然に話題にできていたからである。いきなり子どもと“吃音のある暮らし”を共有する前に子どもと吃音の話をしておくことは、子どもとの自然なやりとりを促進すると思われた。

本児は、年長の1月頃に吃症状が悪化した。その際、「このごろよくつまるね」という母親に答えて、「僕は言いたいことを言うから良いんじゃない」と話している。各アプローチの具体的な経過を比較して考えると、この発言の前に、本児はまず私と吃音を話題にしていた。また、まねっこゲームなどで吃音と前向きに出会い始めていたと思われる。同時にこの頃本児と母親も、暮らしの中で吃音を話題にするようになっていく。幼稚園でも本児と担任が吃音を話題にして話せるようになっていく。これらは、単に吃音を話題にするという意味ではなく、そのやりとりを通して、本児との関係が変化していったのではないかと推察できる。それは、担任教諭が、本児の見方を振り返る発言をしていることに現れている。

つまり、対子どもへのアプローチとして、子どもと吃音の話をする、子どもが吃音と前向きに出会うことは重要である。それは本児の気持ちの持ち方に影響を与えていると考えられるからである。同時に、家庭や園・学校においても、子どもと吃音の話をしていく関係が成立していくこと、それが関わり手と子どもとの関係を変えていくことで、子どもの気持ちの持ち方に影響を与えているのではないと思われる。子どもとの間で、吃音を話題にできる関係が成立していくことの大切さが示唆される。

本事例は、小学校入学後更に吃症状が悪化し、難発症状が見られるようになった。そして、それが教科書の音読場面に影響し、本児の悩みにつながっている。

本事例では、本児が1年生の時にうまく読めなくて困った教科書の音読をどのように切り抜けていくかという「吃音のある暮らし」について、本児と話し合いを進めた。

これらは、私と本児の関係だけでなく、家族（主に母親）と本児、学級の担任教師と本児との関係においても進められた。これは、先述した本児との関係の変化がベースになって成立したことだと考えられた。

「吃音のある暮らし」では、子どもにとってしんどいこと、嫌なこと、困っていることなどが話題になることが多いと思われる。その際、子どもに対しては“吃っても、そのまま話せば良いんだよ”という大きなメッセージを送り続けることが大切だと考える。

本実践においても、教科書の音読がうまくいかずに苦しむ本児に対して“吃らないようにする練習をしようね。吃らなくなったら本読みもすぐに終わるね”という方向のメッセージを送ってはいないのである。

しかし、実際問題として音読がうまくいかずに苦しんでいる本児をそのままにしておいて良いとは思えない。吃らなくなるための練習をするのではないが、教科書の音読場面をどうやって切り抜けるかについては一緒に考えていく姿勢が重要なのだと考える。すなわち、子どもにとっての「場面限定・傾向と対策」を一緒に考えるのである。

本事例では、家庭での宿題場面の教科書音読を、本児がどのようにしたいかについて尋ねながら母親と一緒に解決策を練るように助言した。

特定場面に限定して考えていくことが重要である。特定場面においては、“吃って

もよいんだよ”のメッセージだけでは子どもが苦しまなければならないことがあるからである。「場面限定・傾向と対策」は、“吃ってもよいんだよ”のメッセージとは決して矛盾しない。この場面では吃りたくないという子どもの気持ちに添って一緒に考えていく支援である。

ことばの教室において、「吃音のある暮らし」を話題にすることは、子どもと一緒に「場面限定・傾向と対策」を練ることにつながってくる。したがってこれは、重要な支援の1つであると考えられる。

またことばの教室での指導は、吃音症状そのものに対してではなく、ことばによる表現そのものに対してのアプローチを大切にしたいという主張がなされるようになってきた。堀(2002)は、自分の伝えたい内容を、いかに相手にわかってもらえるように伝えるか、いかに聞いてもらうかという視点から、自分の表現を工夫することや吃音の有無ではなく、表現の工夫、表現に対する粘り強さ、内容の伝わり方やその手応えが評価の視点になると述べている。

本事例では、教科書の音読がうまくいかない本児への「場面限定・傾向と対策」として、私と本児と一緒に声を合わせて読んでいく場面を作っている。これは、いわゆる斉読法(遠藤, 1990)であり、声を合わせて読むことで吃音が減少する現象を利用した方法である。また、単独でも流暢に読めるために、一緒に読む声の大きさをフェーディングする必要があるが、本事例でも同様のアプローチを行っている。

しかし本事例では、単純に音読の流暢性を上げることだけを目指してはいない。

まず、本児が教科書の音読場面でどのようにしたいのかを選択していくことを求めている。そして、一緒に読んで欲しいという本児の気持ちに添った形で音読に取り組んでいるのである。また、ただ流暢に読むことだけを要求してはいない。その後、上條(1997)のアイデアを活用しながら、次のような様々な読み方に挑戦しようとして働きかけている。

- ・おじいさん読み    ・お経読み    ・お化け読み
- ・新幹線読み    ・あり読み    ・ロケット読み
- ・かたつむり読み    など

これらは、流暢に読むための取り組みではなく、声を出すおもしろさを感じられること(青山, 1999)をねらったアプローチである。また、結果的にはスピードを変えて音読することになったため、音読の速度を変えてみる取り組みにもなったと言える。

先述のエピソードの中で、音読中あるいはメトロノームを使ってのおもしろ音読の際に、本児と私は、本児がことばをつまらせた時に、目を見合わせて大笑いをしている。これは、決してバカにした笑いや苦笑いではない。この笑いは、本児との間に情緒的な共感とでも呼ぶべき関係が成立していることを意味していると考えられる。だからこそ、二人はことばをつまらせたことについて暖かく笑いあえたのだと考えるのである。

本児は、このような関係の中で“吃ってもよいんだよ”というメッセージを受け止めていけたのではないかとと思われる。

本児との間で成立していたと思われる“通じ合う”関係をベースに、その関係が上記の関係のシフトしていったと考えることができる。そして、本事例における、対子



どもへのアプローチは、すべてこれらの関係の元に行われていたのである。それを無視した方法論の一人歩きを戒めたいと思う。

成人吃音者から臨床家に対して、吃音に関する情報提供をして欲しいという要求がある(堅田, 2002)。これは、吃音のある当事者が、思いの外吃音に関する情報を知らないことが多いことを示していると思われる。

ことばの教室に通う子ども達は、吃音についてどのくらい知っているのであろうか？

本事例では、子どもと「吃音のある暮らし」について話題を共有できるように進めてきた。しかし、吃音そのものについての知識を話題にしたことはなかった。本児は、2, 3年生と成長するに従って、吃症状自体を認めなくなっていった。そして、「もう治った」と話すようになった。

このような場合、“吃らなくなって良かったね”的な指導の終わり方は良くないと考える。これでは、結局吃症状にこだわった考え方から抜け出せていないからである。そこで、今後吃症状はどのようになるかがはっきりしないことを前提にした指導の仕方が必要だと考えた。そして、3年生の子どもとして知っておいても良いのではないかと考えた知識をクイズ形式で出題した。ここでは、“吃音の波”についてを中心にし、後は、人に尋ねられた時に知っておくと便利ではないかと考えた知識で構成した。

また、吃音について知ることは、知識だけではない。吃音についての価値観、例えば“吃ってもよいんだよ”というメッセージを送り、子ども自身が感じていくことも吃音について知っていく大切な内容の1つであると考えられる。

今後は、発達段階と扱う知識レベルの検討、知識を扱うことが、その後どのように役立っていくのかについての縦断的検討が必要であると考えられる。

### (3) 対家族へのアプローチ

幼児期、学齢期において、子ども達の暮らしの中心は家庭であり、園・学校である。したがって、家族が子ども達をどのように理解するかは、とても重要である。ことばの教室で過ごす何倍もの時間を家庭で過ごすわけであり、家族が子どもに与える影響はとても大きいと考えられるからである。

本事例においても、家族、ここでは主に母親との面接を行っている。その主な経過は以下の通りであった。

- ・ 母親のお話を伺う。
- ・ 吃音の知識を知らせる。
- ・ “吃音の責任は母親にはない” “子どものことを心配して気にするのは当たり前” というメッセージを送る。
- ・ 母親と本児が吃音を話題にしていく(吃音に向き合っていく)ことを一緒に考える。
- ・ 教科書の音読ができにくい状況をどのように切り抜けるかについて話し合う。
- ・ 友だちに吃りをマネされるといふ本児の訴えへの対処法について考える。
- ・ ほとんど吃症状がなくなり「治った」といふ家族や本児への対応について考える。

以上のことを整理すると、家族（母親）への支援は次の4つの視点からなされたということである。

- 母親自身の安定
- 吃音についての知識伝達
- “吃音のある暮らし”を話題にできる親子関係 作り
- 場面限定・傾向と対策

家族支援においては、「環境調整」の名の元に望ましい親子関係実現に向けて問題点を検討したり、配慮したりすることが重要視されている（若葉，2000）。しかし本事例では、親子の問題点を検討するのではなく、じっくりとお話を伺っていくことで、まずは母親自身が安定していくことに力点を置いた。その上で、親子が“吃音のある暮らし”を話題にできることを支援していった。そのために具体的には以下のような方策をとった。

・私が実際に本児とやりとりしていくことで、親子が向き合っていくきっかけを作ること。

・「青山先生に聞いてみよう」「青山先生は、～のように言ってたよ」などの様に私をうまく活用してもらうことで、親子が向き合いやすくなること。

その結果、親子は向き合いながら“吃音”を話題にしていけるようになった。そのおかげで、本児は暮らしの中での自分の悩みを母親に話すことができたのだと思われる。すなわち“吃音のある暮らし”を話題にできたのである。

その後、私が支援しながら本児の悩みに対する「場面限定・傾向と対策」が親子で練られることになった。そして、このような積み重ねは、ことばの教室の支援なしに、様々なことについて親子で話し合える関係作りを促進していった様に思われる。

#### (4) 対幼稚園・学校へのアプローチ

ことばの教室は、子どもが暮らしの一部を過ごす場所に過ぎない。子どもは、日常の多くを「地域の園・学校」で過ごしている。従って、ことばの教室は、その学校と連携をとることが重要になる。しかし、連携の重要さは昔から語られているが、実際に連携をとることはなかなか難しい。それは、地域の学校とことばの教室は多くの場合、物理的距離がある。そのため、子ども達の担任教師と直接会う機会を作ることに苦労するからである。

またひとくちに連携といっても、吃音一般の知識と対処療法を提示する“第1段階の連携”と「吃音を持つ〇〇さん」について一緒に考えていく“第2段階の連携”を意識する必要性も指摘されている（青山，1997）。

本事例では、一般的な吃音知識を担当に伝える第1段階の連携は当然ながら、小学1年時に友だちに吃音のマネをされる出来事をきっかけに、「吃音のある本児」について一緒に考えていくことができるようになった。そのプロセスは以下の通りである。

- ・私から担任への手紙（本児との話し合い、学級指導のお願い）
- ・担任のことばの教室訪問
- ・担任による学級指導

・私の学級への訪問

このプロセスから考えるに、まずは「吃音のある〇〇さん」について具体的に知らせることが重要だと考えられる。その際、吃症状を問題にするのではなく、子どもの「吃音のある暮らし」を知らせていくことが必要である。本事例では、クラスの友だちにマネをされ、教科書の音読について、つかえて練習が終わらなくてつらいという「吃音のある暮らし」を知らせている。

その後、直接担任に接触して話すことが重要だと思われる。その際、一方的にこちらから依頼をしたり情報を提供するのではなく、「吃音のある暮らし」について担任から実態を伺ったり、考えを伺ったりすることが必要になると考える。また、必要に応じて、具体的な学級指導の進め方についての助言や、本児との話し合いの仕方についての助言も有効であると考えられる。

また、本事例で示したように、場合によってはことばの教室担当が子どもの学級に出かけて行って授業をしたり話をしたりすることも考えられる。これは、本人との話し合いをした上で、本人が承諾すれば可能な方法である。学級担任と第2段階の連携がしっかりととれていけば、学級担任を直接支援できる可能性のある方法である。この時の話の内容については、「吃音のある〇〇さん」だけではなく、クラスの多くの子ども達に共通すること、共感できやすいことを中心に組み立てていくことも重要であると考えられる（水町，2001・青山，1998）。本事例でも学級担任と私は共にこの方向性で学級全体の子ども達にアプローチを試みている。それは、「吃音のある〇〇さん」だけが特別ではなく、学級全体で考えて欲しいことであるというメッセージを送りたかったからである。吃音の問題を考えることは、学級経営にも関わることであり、すべての子ども達に関連する内容を包括していると考えられるからである。

なお、この連携に関しては、学級担任が毎年のように替わる場合がほとんどである以上、毎年繰り返されなければならないものである。しかし本事例では、小学2年以降、第2段階の連携をとっていく必要がほとんどなかった。その要因には3つ考えられる。

まず1つは、本児の自己感が変化し、吃っても自分の言いたいことは言い、やりたいことはやっていく姿勢を見せて学校での生活が安定したこと。2つめは、1年次のクラスのメンバーがそのまま上がっていく（クラス替えがない、小規模校である）ため、周囲との関係の中で吃音が受け入れられていたこと。そして3つめは、難発症状が減少し、吃音が暮らしの悩みに直結しなくなったことである。

2年生以降、担任との間では、「吃音のある〇〇さん」ではなく「〇〇さん」についてが話題となっていた。それは、本児や周囲にとって、吃音の問題のしめる比重が小さくなっていったことを表していると思われる。

## (5) 関わり手の思いが及ぼす影響

一般的に指導方法といえば、指導の形態や構造だけが一人歩きする傾向にあり、指導に携わる人的問題については前者に比べて議論されることは少ないと言われている（前新・磯野・寺尾，2002）。しかし、吃音児は教師の表情を鋭く察知しており、教

師の吃音に対する態度と児童の吃音に対する態度は連動しているの指摘がなされている。(長澤・川合, 1998)。また, 子どもと関わり手の関係は, 関わり手の内面のあり方に影響を受け, その関係は子どもの自己感に影響を及ぼすと述べられている(青山・牧野, 1999)。

本事例でも、特に、以下の部分に関わり手の思いが大きく影響していると考える。

・ことばのまねっこゲームを楽しんでいるところで「凄いなー、いろいろな言い方が上手 にできるんだなー」と話した場面。

・「このごろよくつまるね」と話した母親に、「僕は言いたいことを言うから良いんじゃない」と答えた本児。それに「そうねー、青山先生もそう言ってたね」と母親が話した場面。・「青山先生が、上手につまってことばを言えるなー、つまってもつまらなくても上手に 言えるんだなーと言われてたよね」と母親が話した場面。

・「しゃべりにくいんじゃない。どうしたら治るん？」と尋ねた本児への対応について、「しゃべり方のアドバイスはせずに、どういう時に困るのかとか、何があったのかを聞いて あげた方がよいのでは？」と母親に助言した場面。

・音読中、途中で本児が吃った時、私と本児が目を合わせて大笑いした場面。

・「おもしろ音読」で、遅いメトロノームに合わせて読んでいると、「おむ・おむ・おむ ・おむ・」とことばがつまってしまい、大爆笑になった場面。

これらの場面には、関わり手にいくつかの思いが感じられる。それは、吃音の症状を“いろいろな言い方・話し方”として捉えていることである。また、吃音症状にこだわらず、言いたいことを言おうとしているか、やりたいことをやろうとしているかを大切に考えていることである。また、吃音症状をどうにかするのではなく、吃音に伴って子どもが困っている場면을解決しようとするのである。

そして、これらに共通するものは、関わり手の“吃音は悪いものではない”“吃ってもよい”という思いであると考えられる。

“吃音は悪いものではない”と思っている人がことばがつかえた子どもと一緒に笑うことと、“吃音は治さなくてはいけない”と思っている人が、子どもと一緒に笑うことは、似ているけれど異なるものである。それは、子どもとの関係の違いとなって現れる。子どもへのメッセージの違いとなって現れる。

もちろん“吃ってもよい”と思うことと、子どもが困っているのに何の手だても講じないで放っておくこととは全く別である。「場面限定・傾向と対策」が必要な所以である。

つまり本稿で述べてきた「教育的援助」は、関わり手の思いと関連しているのである。関わり手の思いを検討することなく、子どもへの支援方法のみを検討することは、方法論の一人歩きにつながる恐れがある。

関わり手の思いに目を向けることが必要である。

謝辞

筆者に勉強の機会をお与えいただき、本論文執筆に際しても快く許可くださった本児とそのご家族に改めて御礼申し上げます。ありがとうございました。

参考文献

- 1) 青山新吾 (1997) : 吃音を持つ低学年児童への援助の方法, 全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会大分大会
- 2) 青山新吾・牧野泰美 (1998) : ことばの教室における関係への援助について (2), 日本特殊教育学会第 36 回大会発表論文集, 94-95
- 3) 青山新吾・牧野泰美 (1998) : ことばの教室における関係への援助について (3), 日本特殊教育学会第 37 回大会発表論文集, 148
- 4) 青山新吾 (1999) : 声を出すっておもしろい, 授業づくりネットワーク, 学事出版, 45
- 5) 青山新吾 (2000) : “青山” の事例研究, Stuttering Now, NO. 66, 2-7
- 6) Dell, C, W. (1979) : Treating the school age stutter a guide for clinicians, Speech Foundation of America. (長澤泰子訳: 「学齢期の吃音指導」, 太揚社, 1995)
- 7) 遠藤 眞 (1990) : 吃音児の斉読法を用いた指導, 吃音の相談と指導第 3 巻, 学苑社, 223-250
- 8) 堀 彰人 (2002) : 吃音児指導の実際, 日本言語障害児教育研究会第 35 回大会資料集, 29-40
- 9) 上條晴夫 (1997) : 「音読・朗読・群読の授業づくり」, 学事出版
- 10) 堅田利明 (2002) : 第 2 回臨床家のための吃音講習会報告, スタタリングナウ, NO. 97, 日本吃音臨床研究会
- 11) 小林宏明 (1998) : 吃音症例研究—高学年児童・生徒の治療事例について—, 日本言語障害児教育研究会第 31 回大会資料集, 54-58
- 12) 近藤邦夫 (1994) : 教師と子どもの関係作り, 東京大学出版会, 258-259
- 13) 前新直新・磯野信策・寺尾恵美子 (2002) : 幼児期から学齢期にかけての吃音指導の一例—間接法中心から直接法中心への移行に伴う母子の心理的变化—, 特殊教育学研究, 39 (5), 33-45
- 14) 牧野泰美 (1996) : 障害児・者の言語獲得への援助に関する理論的枠組の構築, 国立特殊教育総合研究所紀要, 23, 29-35
- 15) 水町俊郎 (1995) : 吃音児指導におけるコンサルテーション・モデルについて, 愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要第 19 号 (1995 年), 31-62
- 16) 水町俊郎 (2001) : 吃音児指導のあり方をめぐって, 愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要第 24 号 (2001 年), 15-34
- 17) 長澤泰子 (1994) : 「ことばの教室でできること」, 別冊教育技術 6 月号増刊, 小学館, 22-42
- 18) 長澤泰子・川合紀宗 (1998) : 吃音児の態度変容に関する研究, 広島大学学校教育学部紀要, 第 I 部 第 20 卷 (1998 年 1 月), 97-108

- 19) 長澤泰子・太田真紀(2002) : 「ことばの教室」における吃音児指導の実態(2) , 日本特殊教育学会第40回大会発表論文集, 615
- 20) 大石益男(1995) : コミュニケーション障害の心理, 同成社, 2
- 21) 宍戸和成・小林倫代・久保山茂樹(2002) : 全国調査からみた聴覚・言語障害教育の現状(1) , 日本特殊教育学会第40回大会発表論文集, 413
- 22) 若葉陽子(2000) : 環境調整法, 言語聴覚療法シリーズ13 吃音, 健帛社

## あとがき

ー「吃音をオープンに話し合う」は大切だと思うが、どうすればいいか。子どもの日常生活を支援するといっても、具体的にことばの教室で何ができるのだろうか。

全国各地で、吃る子どもたちの気持ちに寄り添いながら、共に泣き、共に笑いながら、日々の実践を続けておられることと思います。月刊紙『スタタリング・ナウ』でも、実践を紹介してきました。実践の底に流れる、大切にしたいものと同じだと励まされたり、やってみようと背中を押された気がしたり、様々な思いで読んで下さったことでしょう。

従来の、吃音症状の消失および改善がなされてよかったという報告ではなく、子どもとこのように吃音と向き合った、子どもがこのように元気になった、吃音をこう考えるようになったなど、吃音と向き合い、子どもの日常生活を支援する実践事例集です。まとまった事例でなくても、このようなことをしている、あるいはできるのではないかという、アイデアも歓迎です。ことばの教室でこんなことができるんだよというものをできるだけ幅広く集めたいと考えていますー

2003年10月18日の『スタタリング・ナウ 110号』で「ことばの教室の実践事例集をつくりましょう」と呼びかけました。書いて下さった人と話し合い、深めていただくところは深めて、私のコメントも入れて、対談形式の事例集のようなものをイメージしていました。すぐに応募して下さった方もおられましたが、なかなか集まらず、私もとてもたくさんの仕事が舞い込み、気になりながらも、後回しになってしまっていました。

2005年は、全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（宮崎）、同じく全難言協の近畿ブロック大会（奈良）、全国ことばを育む親の会全国大会（静岡）の3つの大会の吃音分科会のコーディネーターをしました。その3つの大会の実践報告はいずれも、私たちの計画していた実践集の趣旨に通じるものでした。その3つの実践と、日頃私と関わって下さっている人たちにお願いすれば、実践集はできるかもしれないと考えました。滞っていた日本吃音臨床研究会の4冊の年報を一気に完成させようという無謀な計画を立てていた時期でもあり、それならば、その一冊を実践集にしようと思い立ちました。

2006年の年明けから「1月、少なくとも2月いっぱいには実践をまとめてほしい」との電話をしました。年度末は、教師にとって一番忙しい時期とは知りつつもです。「えっー、締め切りがそんなに早いんですか」と、最初は全員が絶句していました。それでも「伊藤さんに頼まれたら断れない」と、年度末の仕事の大変な時期にもかかわらず、14人もの方が原稿を送って下さいました。

「吃っていても大丈夫」「吃音はどう改善し、治すかではなく、どう生きるかの問題だ」

こう主張し始めて30年以上。孤独な闘いを続けていた時期がありましたが、今、14人の実践をじっくりと読ませていただくと、とてもとてもうれしくなりました。こんなにたくさんの戦友がいる。そして、現実はその人たちに指導を受

## あとがき

けた子どもたち、保護者はどんどん変わっている。私の主張は間違っていない。多くの方が応援して下さっていると私には思えました。今回は、お一人お一人の実践にコメントする紙面も、時間的な余裕もありませんでした。次回の私の仕事としてとっておきます。実践をお寄せ下さった皆さんに心からの敬意と感謝を申し上げます。

日本吃音臨床研究会 伊藤伸二