

「関係」の中でのことばの指導

山部 祐子

(藤沢市立鵜洋小学校)

「ことばの教室」での指導は、どの子どももほぼ週に1回、60～90分。それをコツコツと重ねていく。毎日授業が行われる学校現場の中では、この程度の頻度と時間というのはさほど重みをもたないもののように解釈されがちである。けれども私たち担当はその1回の時間にその子に注意を集中し、その子の生活に反映できる援助の方向をさぐっている。子どもたちの主訴は様々だが、どの子どもの指導を考える時にも常に根底にあるのが自分とそれぞれの子どもとの「関係」の在り方である。通常「関係」というと指導の前提としての「信頼関係(レポート)」をつくることのように思われがちである。受容的な態度で接し、ことばの教室での活動に期待や好感をもつようにさせ、子どもの興味・関心を生かす工夫をする。担当者が意図する活動に誘導し、指導の目的に沿うような内容を展開していくための条件のようなものという感がある。しかし時にはそれがスムーズにはいかず、担当者が考えているような指導の展開にはなかなかならないことがある。関係がとりにくく、活動が共有しにくい子ども、指導は成り立っていても、それが着実に子どもの援助につながっているという手応えを感じられない子どももいる。また、子どもと気持ちが通じ合えない、かかわりの充実感が感じられないという悩みをもつこともある。

そのような時、何が足りないのか、自分の接し方のせいなのか、指導の内容が不十分なのかなどと思い悩み、指導の方策をいろいろと試みるのだが、「通じあえない」状況のなかでは容易に答えはみつからない。多くの場合、方策云々というよりも、子どもとのやりとりを思いおこしてみること、その子どもとの関わり方、関係の在り方を考えていくことで見えてくるものがある。自分や子どもの思い、願い、そして子どもをとりまく学校や家庭の人々の様子等に思いをめぐらす。自分が求めていることは、指導場面でただ共同の行為ができることではなく、その先に進むために、もっと気持ちの共有がある関係、その相手とそれをするのが楽しいと思い、喜びを共有することができる関係、そして次の活動につながる意欲が感じられる関係なのだと感じる。そのような関係の中での活動が展開できたとき、めざしている指導が成立した充実感を得ることができる。そのような関係を常にさぐり、深めていくことが子どもへの援助にとっても不可欠な要素であり、時にはそのすべてにもなると思う。通常の発達をしている子どもたちならば、親しみから信頼となり、そこから関係を深めるのは難しい

ことではないのかもしれない。しかしことばの教室で出会う子どもたちは、状況としてそのままでは関係がとりにくいと感じることが多い。発達のしかたが様々であることに加え、通級目的がともすると「困ったところ」「不足しているところ」を直したり補ったりするという感覚になりがちである。本人は存分に自分の活動を展開するつもりで通級して来ている、保護者や指導者はそれぞれの立場から、全くフリーに受容する関係にはなりにくい。「関係が深まらない」「このような関わりではよくない」と感じた時でも指導的立場からの転換の糸口をみつけるまでに時間を要したり、自分一人では悩みのトンネルから抜けられなかったりすることもしばしばである。

次の2事例は、関係がかわるきっかけが得られたことでつき合いがかわり、教室での関わりがその子どもへの援助となったと思われるケースである。

<Aちゃん>

発達に遅れがある低学年の女子。いつもにこにこしているが、その活動はまとまらず、対象物が移りやすく、とてもつき合いにくさを感じる。その場面ごとには楽しそうな様子だが、継続した関わりや、活動の積み重ねは感じられず、いつも初回時とほぼ同じ状況が展開される。文字や数にはまだ興味を示さない。Aちゃんにとってことばの教室とは、ただ連れられて来て、相手をしてくれる人(私)といくつかの物を次々に替えながら何となく時間を過ごして帰る、といったものであるように見えた。数か月の間目立った変化はなく、Aちゃんとの関係を深める糸口を見いだせないことに私は気持ちが落ち込んでいった。Aちゃんの遅れが重いということ、これまでの生活の中で適切な関わりがなされる機会が少なかったという情報などを考え合わせ、Aちゃんはまだ、まとまった活動をする段階にはないのではないかと思い、このまま通級の場がかかわっていくことに疑問を感じ始めていた。そんな折、Aちゃんの学校に出かけ、通常学級での様子を見せてもらった。Aちゃんは私を認めても表情に変化はなく、私がAちゃんから見えない位置に移動した時だけ、首を動かし私を確認していた。授業や給食の時間を先生や友達の手を借りながら何とか過ごしている様子に、ほぼ予想した通りであることを確認した思いで参観を終えたが、その次の指導の日、驚いたことにAちゃんは玄関を入るなり私に飛びついてきて、「せんせー、きたね」「パン、のこした」「がっこう、いく？」

と次々に話しかけてきた。不十分なAちゃんの話すことばの意味が私にはよくわかった。指導室ではそれまでの受け身的な様子から一転して積極的となり、大きな声で笑うようになった。次第に物へのかかわりが遊びとして展開し始め、しばらく後には、家でも同じ遊びを他の物で見立てて遊ぶようになった。

このAちゃんとの経験は、私にはまさに目から鱗が落ちる思いだった。懸命に自分とAちゃんとのつきあいを見つめ、関係の在り方を考えてきたつもりが、結局、つきあえない状況、楽しめない状況をAちゃんの障害のせいにして策が尽きたと思っていたのである。Aちゃんの中に、ことばの教室の存在も私の存在も入っていないということは感じていたのだが、それを打開するためにはもっとAちゃんの生活の中にこちらから入っていくことが必要だったのだと知らされた。実はその時、担任の先生は私が困っているほどにはAちゃんに問題を感じていなかった。知的な遅れには確かに厳しいものがあるが、学校はAちゃんにとってある程度自分の生活の場になっていたであろう、共有できるいくつかの場面が少しずつ先生や数人の友達とはできていたのである。ことばの教室では、その後、自分が興味を感じたゲームを何度も繰り返して行い、初めはただやっているだけの状態だったのが、次第にその意味がわかり、内容を楽しみながらするようになった。また、今までしなかった他のものにも興味を持ち始めた。Aちゃんと私とは、一緒に喜んだり、がっかりしたり、相手が興味を持ったものに自分も興味をもち、自分の興味も相手に伝えるといった関係ができていった。

<Bくん>

構音障害が主訴の低学年の男子。幼児期からの訓練で構音はすでに産出可能だが、使い慣れ・般化の段階に入っしばらく経過しているところで出会った。構音指導はふざけたり逃げたりすることが多く、強く指示した時だけ態度を改めて従う。Bくんがやりたい活動とは、構音には関連づけにくいパズルや数あわせなどのゲームなのだが、それを2人でやってもお互いに気持ちの盛り上がりや欠け、深まりのない感じが残る。意欲があって取り組むのではなく、ことばの勉強を避けるために選んでいるだけのように思えた。私の方も「できれば気が向いてやってくれないかな」という下心で構音につながる内容を懲りずに提示していた。本人は「またか」と思っていただろうし、私は「このぐらいなら…」という思いだった。数回、手を替え品を替え試みた後、私は構音にかかわる指導をあきらめた。本人が義務でしか取り組んでないのでは構音の改善は進まないと思われたし、Bくんとの時間は私にとって気が重いつまらないものになっていたからである。その思いはその

ままBくんも味わっていると思った。構音のことは少し置いておいて、まず二人でもっと楽しく充実した時間が持てるようにしようと考えた。それからは私にとっても、多分Bくんにとっても「しなければならない嫌なこと」から解放されて楽しく、活発なつきあいになっていった。Bくんはことばの教室を楽しみにするようになり、「来週あるよね」「今度は何日？」と自分から確認し、「今度これやるんだから、先生、覚えといてね」と自分で内容を決めて帰るようになった。国語の教科書を出してきて「今ここやってるよ」と読んで私にサービスしてくれることもあった。本当に何をするために来させられた場所か、十分わかっていたのである。構音の方は自然に般化が進んでいき、お母さんと「何だかいつのまにかよくなりましたよね」とささやき合う状態になっていった。

どちらの事例も、ことばの教室では特に珍しいことではなく、関係ができてしまった後で振り返れば、ごくあたりまえのことであるように思う。Aちゃんとの変化は、発達に遅れのあるAちゃんにとっては周りの環境をつかんでそれにあわせて行動することはしにくく、本人の生活に私が入っていったことでAちゃんの中での私の存在がかわった。そこで新しい関係ができ、Aちゃんの持っていた力が発揮されていったということなのだろう。Bくんとの場合は、かかわりを重視したことが結果的に般化も促進したのだと経験的には言いたいところだが、それを証明することはできない。また、当然のことながらいつもそうなるとは限らない。ただ、構音障害を主訴として来る子どもたちとつきあうときは指導を急ぎたい心にブレーキをかけるようにしている。構音指導はその成果が回を追うごとに目に見えやすく、指導者が勝手な満足感にひたれるケースだからだ。ともすると子どもとの関係を深く考えないまま、子どもがよくつきあってくれるのに甘えて構音をさわることの方に気をとられたり、子どもの気持ちが自分と食い違っていることに鈍感な状態で進めてしまったりする。子どもにしてみれば、音がだんだんできていくうれしさや喜びを共に味わいながら取り組んできた相手(指導者)と、そのような経験を共にしていない相手とでは、同じ指導内容であっても取り組む気持ちには差があるにちがいない。その子どもと自分との関係を見つめ、関係をつくり、二人の間に「構音指導」がどう位置づけられるのかを確認しながら進めることがいつの場合も必要なのだと思う。

関係をつくり、深め、子どもとの間の何かがかかわること、お互いの思いが通じやすくなることは、子どもがより生活しやすいように援助することにつながる。コミュニケーション障害を主訴とする子どもに限らず、どの子どもにも共通している。それは子どもとのかかわりを展開してく

上での基盤となるものであり、方法、目的ともなり得るものだと思う。それがことばの教室という、生活から離れた場でのかわりを、その子どもの生活全般への援助にかえていく力ともなる。このことは実践を行っている多くの指導者は経験的に感じている指導の本質的要素だろう。しかし、それを取り出して誤解なく人に伝えられる方法、マニ

ユアルというものは得られない。そのことをいつも心において実践をしているつもりでも、新しいケース、違う悩みに出会うたびに四苦八苦、暗中模索を繰り返す。ひたすら自分の、相手の気持ちを押し量り、解釈をしてみること、「考えていく」「省察してく」ことを積み重ね、柔軟な考えで解釈ができるように心掛けることだと感じている。