

ことばの教室での子どもと指導者の個人的な関係について

万年康男

(長野県上田市立北小学校)

1 これまでの子どもと指導者との関係

ことばの教室に通ってくる子ども達のニーズは、言語障害の改善と克服が主であり、指導者はそれにどう応えるかに腐心してきた。子どもが通い始めると、指導者は子どもがかかえている障害の様相を詳細に把握することが当面の課題となる。その際、できるだけ客観的な情報を得ることに重点がおかれ、保護者との面談と並行して、子どもへの検査や行動観察という形で子どもとの関係を結び始めることが多い。検査や行動観察では、子どもの普段の様子も克明に再現されるように配慮する。特に言語症状を中心とする「主訴」に関する部分は、その確認と掘り下げを十分に行うために、いくつかの場面や条件を設定する。ある時は互いにリラックスできるような遊び場面での自由な会話、ある時は緊張した場面の中で指導者が指示した一定の条件に合った言語表現など。いずれにしても言語症状に直接関係のない情報は、参考程度とされ、あくまでも子どもの言語症状の把握に焦点を当てた関わりをしていく。

このような実態把握の段階はなるべく早く済ませ、少しでも早く言語指導に早く入ることがよしとされる。したがって、子どもとの関係作りも、検査や指導をスムーズにすすめていくために必要十分なものが求められているわけで、関係そのものが検討される機会はあまりなかったと言える。

2 これから求められる教育的支援としての関係

かつて、病院等での医療としての言語治療体制が各地域に整備されていなかった時期は、学校のことばの教室がその役割の一部を補ってきた。しかし、近年、言語聴覚士(ST)が国家資格となり、その役割が明確化された。言語障害児への医学的な立場からの治療的な支援は、STが担うべき時代の到来と言えよう。また、幼児期からの医療分野のSTらのかかわりが増え、学校のことばの教室に来室する段階では、言語症状への治療的なかかわりよりも、教育的な立場からの支援が求められる事例も増えている。

では、教育としての言語障害児への支援とは何だろうか。医学的、治療的な支援についてはこれまでの実績があるが、教育的支援の中身については、検討され始めたところであり、方法論も確立していない。医学が、子どもの問題点を発見し、早期に治療的に改善していくことを得意とするのに対して、教育は、子どもの可能性をみつめ、それをじっくり支援していくことが得意である。これまでのような子

どもの実態を障害や問題点から把握していくのではなく、子どもと一緒に動きながら肯定的な共感的な子ども観を培っていくことが必要となる。そのためには、子どもを観察対象としてみるのではなく、子どもと一緒に動きながら、共に動く感情や気持ちを肯定的に把握していくような関わりも求められている。その方法の一つとして、ことばの教室指導者が、子どもとの個人的関係を深めていくことが考えられる。

3 子どもと指導者との個人的関係が深まった事例

ことばの教室で、指導者が子どもとの指導的な関係ではなく、個人的な関係を深めていくことが、どのような教育的支援につながるのかを考えてみたい。そのために、実際に子どもと指導者が個人的な関係を深めている事例について、授業場面を観察したり、指導者や保護者と面談して意見を聴取して検討することにした。

(1) エピソード

A市ことばの教室(仮称)に新人担当者が着任した。ここに「言語発達に偏りがあり、言語表現が一方通行的になってしまうため、クラスでの話し合い活動や友達との会話に支障をきたしている」という主訴で、小学校1年生のA君(仮名)が来室した。A君は、ことばの教室に入っても落ち着きがなく、指導者の問いかけや指示には従わず、自分勝手に遊具や本を探索することが多く、指導者は、A君との関係作りに苦慮した。検査的なことや指導的なことを用意し、あの手この手を使って乗せようとしたが、なかなかうまくいかず、実態把握が進まずに困っていた。自分の指示に従わず好き勝手に行動するA君に対して、指導者は様々な問題点を感じ、いったいそれがどのような原因からきているのか、どのように改善していったらよいのか「途方に暮れていた」と言う。また、付き添って来る母親の「目」もプレッシャーとなり、「早く指導的なことをしなれば」と焦っていたと言う。そんな中、指導者はA君が来室することを「指導力がない私の所に通ってくるのが申し訳ない」と次第に負担に感じるようになっていたという。そのような中、先輩担当者のアドバイスを受け、検査や指導はしばらく控えて、まずはじっくりA君と個人的な関係を深めてみることにした。担当者がA君に何か指示したり誘ったりするのではなく、A君がやっている遊びや活動に指導者が入れてもらうようにした。すると、これまでA君を動かそうとしていた指導者は、A君の活動に付き合

うことなら「ずいぶん気が楽で簡単にできたような気がする」と言う。A君は、教室にある乗物や機械に関する図鑑などを熱心に読み、それを写して書いたり、自分なりの機械の絵を書いたりすることが大好きだった。担当者も、A君が喜びそうな図鑑を紹介したり、パソコンのインターネットで一緒に調べたり、学校の近くにある機械工場を見学しに行ったりするなどして、A君の大好きな機械もの調べと一緒に楽しむようになった。すると、これまで指導者の言うことにあまり反応しなかったり、一方通行のような会話だったものが、機械の話題を中心に、とても楽しい会話が成立するようになってきた。この頃、指導者は、「A君と一緒に動くことが楽しい」と感じられるようになったという。A君も、カゼをひいて学校を休んだ時にも、「ことばの教室には絶対に行く」と言って来てくれるほどだった。

指導者は、当初は学級担任からA君の問題点に関する報告を聞いても「同感」だったというが、この時期には「確かに学級のような集団生活ではそうかも知れないが、ことばの教室で一对一でじっくり関われば、そんなことないのになあ」と感じ、A君の「障害」や「問題点」はA君自身が持っているというよりも、集団との関係の中で生じているように思えたという。実際にA君と個人的な関係を深めていくと、学級で生じている問題点やA君が抱えている障害などが、見えなくなっていくような感じ、何も問題として感じられないような気持ちになっている自分に気づくと言う。そんな時はむしろA君を「機械が好きで、興味を持ったことをとても熱心に粘り強く探究していくユニークな子ども」として、肯定的に受けとめているという。

半年ほどたった頃（通級週1時間×18回）、先輩担当者から、「A君とも慣れたようだから、そろそろ、検査や指導ができるのでは」と言われ、来学期から、少しずつ検査や指導をすすめていこうと考えていたが、その後も、個人的な関係が続いていった。指導者が検査や指導を始めようとしても、A君が納得せず、これまでのように二人が楽しめるような活動が続き、検査やいわゆる言語指導的な関係に入っていくようになったのは、それから二年後（65回目）以降のことだった。

この間、保護者（母親）は、「新人の先生だから仕方ないが、早く指導を始めて欲しい」と思っていたという。しかし、指導者との楽しそうに話をしたり遊んだりしているA君を見ているうちに、次第に「こんな楽しそうな我が子を見るのは初めてだ」と感じるようになり、A君にとってとても大切な時間であるように思えてきたという。そこで指導者が「そろそろ言語指導的なことを始めよう」と提案した時に、保護者のほうから「先生、言語指導ということよりも、今この子はこの子の大好きな機械のことを接点に、先生との関係を楽しんでいます。どうかこのまましばらく

このような関係を続けてください」と申し出たという。そして、指導者と保護者はこのような関係の深まりが、A君のコミュニケーションや言語表現の成長につながると考え、言語指導的な関係に移らずにいたという。

A君の状態については、母親と指導者は「相手意識が出てきて言語表現がわかりやすくなったような気がする」という手応えを感じていると言い、学級担任は「一斉の活動ではあまり変化はないが、友達との関わりや言語活動などで積極性が出てきた」と評価している。

（2）考察

この例では、指導者が新規採用の担当者であったため、言語障害の実態把握や指導が思うように進まなかったという事情があった。子どもと指導者の関係を見かねた先輩担当者のアドバイスによって、しばらく「指導」という意識を保留し、子どもとじっくり関わってみようという、いわば苦肉の策として個人的関係を深めていくことになった訳である。しかし、ことばの教室で子どもと日々接している者として、これは新人担当者だけの問題、このケースだけの事情ではないと感じる。子どもの言語障害の実態がうまく把握できないケースや、指導的な関係がじっくりいかないケースをかかえた場合に、我々は「しばらく判断を保留して、様子をみよう」という手を打つことがしばしばある。本ケースはそれを少し時間的に長く保ったために、個人的関係で生じているものが見えやすくなったのではないだろうか。

子どもの興味関心のあることを中心に、子どもとの関係を結ぼうとするのは、「個人的な関係」というよりも、ベテラン担当者なら日常的に使っている指導上のテクニックかもしれない。しかし本ケースでは、そのような関係を言語指導に生かそうとするのではなく、子どもとの関係そのものを楽しむことに終始したところに特徴がある。子どもとの関係そのものを楽しめるようになると、子どもの障害や問題点が見えなくなり、子どもの良い面やその子らしい面を支えることができる。子どもの側からすると、障害が問題にならない時間、空間を体験できるわけで、それが肯定的な自己観につながり、非常に心地よい体験となったようだ。体調が悪くて学校を休んでいるのに、ことばの教室への通級だけは休まないという事実がそれを物語っている。そのような個人的な関係を時間をかけてじっくり作っていくことで、自分の障害を見つめ直す勇気や、障害改善への意欲や自信を育てていけるように思う。それが教育的支援の柱ではないだろうか。

このケースでは本格的な指導が始まるまで2年間かかっている。これを長いと見るか短いと見るかは意見が分かれよう。言語症状の改善との両立や指導のスピードの問題、あるいは「どうなったら終結するのか」など、迷う問題も

多い。個人的な関係を深めていく方法やその内容、あるいは教育的支援としての評価はどうしたらよいのかなどは検討課題として残る。特にそれが子どものニーズに合致しているのか、それをどう検証するのも含めて大きな課題と言えよう。

4 まとめ

ことばの教室での子どもと指導者との個人的関係は、検査や指導のための準備的なものとされ、その内容について

は、これまであまり検討されてこなかった。しかし、子どもと個人的関係を深めていく過程で、肯定的な自己感を支えながら、いくつかの教育的効果をあげることができる可能性が示唆された。子どものよさをじっくり支えながら、障害の改善をはかっていくというアプローチとして、個人的な関係を深めることの意義、設定方法や評価方法、言語症状の扱いなども、今後検討していくことが必要と思われる。