第４章

ことばの教室における指導・支援の現状

吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチ
－ことばの教室における実践－

吃音指導におけることばの教室担当者の悩み

吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチ
－ことばの教室における実践－

松村勘由

１．ことばの教室における吃音のある子どもへの支援について

ことばの教室では、吃音のある子どもへの指導・支援について様々な取り組みが行われてきた。

一般的には、吃音の指導について次のように整理することが出来るだろう。

① 話しことばそのものへの働きかけ
・話しことばの流暢性を高めるための働きかけ
・言語コミュニケーションを豊かにするための働きかけ
② 周囲との人間関係・コミュニケーション関係への働きかけ
・周囲他者との関係の改善への働きかけ
・周囲他者との共感的関係の成立への支援
③ 子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけ
・自己の吃音の理解
・吃音のある自分の理解
・仲間との触れ合い
・他者への理解と集団や社会への貢献
④ 教師や保護者の役割として
・よりよい聞き手であること
・よりよい相談相手であること
⑤ 学校教育の中で、地域社会の中で
・医療・福祉・労働などとの連携
・当事者団体との連携
・個別の教育支援計画を通して

吃音の指導・支援に関する教育的活動は、その内容と対応した活動が独立して計画されるものではなく、これらを実現するための諸活動の要素として含まれている内容として理解することができるだろう。例えば、ことばの教室の担当者との楽しめる活動の中で、言語コミュニケーションを豊かにしたり、周囲他者との共感的関係の成立を図ったり、話すことへの不安・緊張など心理的側面での改善を図ることができることも少なくない。

２．吃音のある子どもの自己肯定感形成へのアプローチ

ここでは、吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチについて、ことばの教室における実践を中心に、その状況と今後の展望を試みることにする。

（１）問題意識

これまで、ことばの教室における吃音のある子どもへの指導については吃音を構成する言語症状そのものに対する働きかけに視点が置かれることが少なくなかった。こうした取り組みに対して、一時的には改善されるものの継続した成果が得にくいこと、ことばの教室など特定の場面では一定の成果があるものの在籍校での般化が難しいことなどが課題となり、結果として子ども自身や周囲の人達に対して、吃音への否定的な意識を形成しているのではないかといった指摘も少なくなかった。

このような経緯を踏まえ、指導の重点が話しことばの流暢性を改善することよりも、話すことのへの意欲を高めたり、周囲他者との共感的コミュニケーション関係を成立させること、吃音や吃音のある自己についての意識をより前向きに捉えることなどの必要性が提起されるようになった。

（２）自己肯定感形成へのことばの教室における取り組み

１）吃音への意識の芽生え

吃音への意識は、既に幼児期に始まっていると言われている。通級による指導が始まる小学校の１学年の頃には、自分のことばについての意識は次第に明確になり、自分がことばの教室に通う理由を子どもなりに説明する子どもも多い。１年生であっても、ことばがつかえてうまく言えないこと、特定の音がつかえたり出にくいこと、ことばがつかえたり出にくかったりする場面があることなどを説明する子どももいる。こうした吃音への意識は、子ども自身が感じている言葉として語られているだけでなく、母親などの養育者や家族、周囲の人たちから指摘されたり、説明されたりした結果でもあることも容易に推測される。

保護者との面談の中で、保護者や家族が子どもへどのようなまなざしを向けてきたかを知ることは重要である。子どもの吃音に気づき始めた両親は、「もっと落ち着いて、話しなさい。」「一呼吸おいてから、ゆっくりはなしなさい。」などと、その話し方に注意を向けて、ことばをかけている事実も容易に理解できることである。幼児期のエピソードとして、友達から「○○ちゃんのおはなしのしかた、なんだかへん！」と言われていたことも、よく聞く話である。

こうした経緯の中で、子どもの吃音への意識が次第に形成されていると推測される。

２）ことばの教室での指導・支援

ことばの教室では、個別の対応とグループでの対応を組み合わせて指導・支援を構成し、その指導・支援の内容は、①話しことばそのものへの働きかけ、②周囲との人間関係・コミュニケーション関係への働きかけ、③子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけを組み合わせて構成するのが一般的である。

①　話しことばそのものへの働きかけ

話しことばそのものへの働きかけには、ａ．子どものことばに直接働きかけてことばの流暢性を高める内容と、ｂ．吃音のある子どもの特性に配慮した環境の中で、コミュニケーションを促し、話す経験を通して、発話の改善を図る内容がある。

ａ．子どものことばに直接働きかけてことばの流暢性を高める内容

直接、斉読法を使った音読での流暢性の確保や、斉読の際に指導者がその支援を次第に減らしていく斉読フエーディング法などの技法、メトロノーム等を使っての規則的なリズムに合わせて音読や発話を行うリズム効果法などの技法、ＤＡＦ（Delay Auditory Feedback）やマスキング法など聴覚的なフィードバックを妨げることで発話の流暢性を確保する技法、その他、手指を軽く叩きリズムをとって発話するタッピング法などが試みられてきた。これらの技法は、いずれも、発話への意識を発話以外に向ける注意転換法として整理できる昔から知られている方法である。また、最近では、随意的に吃音の状況を再現したり、話し方に抑揚やリズムを付加したり、また、意識的に速さを変えて読むなどの技法が使われている。

しかし、どの技法も一時的な効果がみられるもののその般化が課題となった。また、ことばの教室や家庭などの場面では可能であっても、学校や日常的な生活の場面では、実用的ではないことなども課題となった。

こうした指導・支援の取り組みには、次のようなその功罪が指摘される。

一つは、練習をしても、必ずしも、期待される効果が上がらない中、子どもに、必要以上に、ことばについての不全感を意識づけることになるのではないかという指摘である。

一方では、音読場面や発話場面でその技法が有効であるという指摘もある。学校の音読学習を斉読や群読を取り入れた学習に変えることで、子どもの学習参加が促されたという報告もある。また、最初のことばが出にくい難発の吃音の子どもが、発話のタイミングをとるのに、タッピングを使って効果を上げたという報告もある。

いずれにしても、子どもの気持ちをことばの側面に強く意識づける作用があり、そのことが、子どもの発話の状況や心の在り方に促進的に働く場合と阻害的に働く場合があると考えられる。

治らないとされていることについて、安易に治す取り組みを行うことは避けるべきであるという考え方がある。また、吃音への強い意識付けとなることは避け、むしろ、子どもの意識を吃音以外の側面に転換し、よりよく生きることを支援すべきだという考えがある。

しかし、話しことばそのものへの働きかけは、結果として、子ども自身が自分の吃音に向き合い、吃音の特性を知り、吃音に主体的に取り組む契機となるという側面がある。

ここで、重要と思われることは、「ことばそのものへの働きかけは、技法を習得し、技法によって、話し言葉の流暢性を改善することではなく、子どもが自分の障害の特性を知り、自分の障害の特性に対応した対処の仕方を主体的に考え、よりよいコミュニケーションを実現していく。」ということである。

指導・支援の目標とされることは、ことばのつまずきに対して、子どもが自分なりに対処法を獲得することである。教師はその取り組みを支援する立場であると考えるべきであろう。

b．コミュニケーションを促し、話す経験を通して、発話の改善を図る内容

多くのことばの教室では、担当教師と子どもとの話し合い活動を行っている。個別的に行われる場合とグループ活動として行われる場合がある。

学校生活のこと、遊びや趣味に関することなど子どもが楽しめる話題を中心に、また、吃音に関する悩みなども話題とすることがある。低学年では、遊びや体験的な活動の中で話し合いが行われることもある。高学年では、話し合いの時間として設定される。

こうした活動は、子どもにとって楽しみの一つとされている。自由で受容的な雰囲気の中で、子どもは、吃音の状況を伴いながらも、より楽に話す経験をする。流暢に話すことなど話し方に意識を向けて話すのではなく、伝えたい内容に意識を向けて話すことで、楽に、楽しく話すことができたという満足感を得ている。

こうした経験を通して、子どもは、吃音の状態はありながらもよりスムーズに話を進めることができるようになり、結果として、子どもの話し言葉の流暢性を高めている。

子どもの意識をことば以外の側面に向けることで、結果として、ことばの流暢性を高めていると考えることができる。

②　周囲他者とのコミュニケーション関係の成立への働きかけ

言語障害は、個々人に内在する言語能力の問題として捉え、話し手及び聞き手のどちらかのあるいは双方の言語能力の在り方が問題とされている。したがって、その改善には、どちらかのあるいは双方の言語能力を改善したり、高めたりすることが必要となる。しかし、言語能力は容易に改善したり、高めたりすることができるわけではなく、問題

の解決を図ることは難しい。

吃音を含め言語障害は、基本的にコミュニケーションの障害として捉えることが必要である。コミュニケーションは、話し手と聞き手の相互関係によって成立している。話し手の意図を聞き手の側で理解し、そのやりとりを繰り返すコミュニケーションでは、個々の言語能力の問題ではなく、両者の間の共通の事象の在り方が問題となると考えられる。

理解し合えない、理解し合いにくいのは、両者の間に共感すべき内容が少ない（あるいは、ない）、共通すべき内容が少ない（あるいは、ない）と考えることが出来る。[1)]

こうした観点にたって捉えると、吃音のある子どもへの支援の内容として、吃音があることによって成立しにくかったり、妨げられることが多いコミュニケーション関係に対応した働きかけが必要となる。[2)]

多くのことばの教室では、吃音のある子どもに、遊びや体験的な活動、造形的な活動、体育的な活動などを取り入れている。また、子どもの興味のあること、得意とすることなどを広げたり、伸ばしたりする活動を行っている。ひとつひとつの活動は、様々な意図をもって行われているが、こうした活動は、子どもと子どもを取り巻く周囲他者との共通の話題を広げたり、子どもが周囲他者に伝えようとする内容を広げたりする作用をもっているということができる。

また、ことばの教室で行っている学習発表会など在籍学級との交流活動も、子どもの多様な側面を肯定的に捉え、周囲に伝えていく働きがある。

手紙や連絡帳、教室通信などを活用し、子どものよりよい側面を周囲他者に伝えていくことも、より共感的なコミュニケーション関係の形成を支えていく。

人との共感的なコミュニケーションの経験やコミュニケーション関係の成立は、子どもに、人と関わることへの楽しさ、意欲、自信を与え、子どもの自己肯定感の形成を支えている。

③　子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけ

吃音のある子どもの指導の中で、子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけがある。その内容は、子どもが自分の吃音を理解すること、吃音のある自分を理解することである。そのことを通して、より創造的に生きていくための知恵や意欲を持つことである。

多くのことばの教室では、子どもとの話し合い活動を通して、子どもが自分の吃音や自分自身のことについて考えていく内容を取り入れている。

ａ．自分の吃音を理解する。

子どもが、吃音についての科学的知識を得る機会が少ない。最近は、インターネッ

トで調べたりする機会も多いが、その情報が正確か、記述が子どもにとって理解できるものであるか、記述がその子どもにどう理解されるか、情報だけが一人歩きをして、子どもに混乱をもたらすのではないかといった危惧がある。情報が容易に取得できるようになっているからこそ、より適切な支援が必要なのかもしれない。こうした問題は、保護者にとっても同じである。

吃音については、多くの研究者がその解明に取り組んできた。言語病理学的な側面だけでなく、吃音の問題を社会との関係の中で説明しようとする試みや研究が行われている。しかし、全てを的確に説明できる原因の解明や治療の手だては開発されていない。また、広く一般社会の理解を促し、吃音のある人たちの社会参加や暮らしがより充実するような取り組みも十分行われているという状況ではない。

こうした知識を子どもも、その発達段階や関心の度合いなどの個々のニーズに対応して、知る必要がある。

あることばの教室では、吃音についての知識を指導の内容として取り上げていること、また、子どもが吃音についての正しい知識を十分にもっていないことを報告している。

吃音の一般的な知識とともに、自分の吃音について知ることが課題とされている。自分の吃音は、一般的に知られている吃音の中で、どんなタイプの吃音として捉えることができるのかなど、自分の吃音についての振り返りが行われている。その中で「吃音を治す薬がある。吃音は治る。」と思っていた子どもが、驚きと戸惑いを示したという。

吃音についての知識は必要であるが、また、単に知識を伝えるだけでなく、その知識を基に、子どもが何を学ぶ必要があるのかも重要なことである。

正しい知識とそれに基づく自己の吃音への振り返りの意義は、子どもが自分の吃音を知り、吃音に主体的に向き合っていく意識や意欲を喚起している点にあるといえる。

b．吃音のある自分を理解すること

吃音のある子どもは、自分の吃音の状態に意識が向きやすく、他の側面が見えにくくなる場合がある。特に中学年以降の時期は、自他の違いに気づき始め、自分の吃音もその違いの一つとして意識されることが多い。

本来、人は、様々な側面を持って人として成り立っている。ことばの側面だけでなく、勉強も、運動も、趣味も、特技も、関心を持っていることも、様々に違いながら、よいとされる側面や困ったとされる側面も含めて、人として成り立ち生きている。子どもが自らを振り返り、必要以上に自分を低く評価することのないように、また、必要以上に自分を高く評価することのないように導くことが必要であろう。

自己のよさと改めるべきところを理解し、自己を伸ばしていくことは、吃音のあるなしに関わらずどの子どもにも必要なことである。

自己の在り方については、学校教育の内容として、小学校学習指導要領［道徳］の「主として自分自身に関すること。」〈第５学年・第６学年〉に「(6) 自分の特徴を知って、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。」と示されている。

多くのことばの教室では、遊びや体験的な活動、文化的な活動を通した指導を行っている。また、調べ学習など総合的な学習を内容とする活動を行っていることばの教室もある。こうした活動を通して、子どもが自分の得意なことを伸ばしたり、広げたりして、特定の領域への関心を深め、また、そのことで自信を得たりしている。「ぼくは、このことなら得意なんだ！」ということばを子どもがつぶやくことがある。自分が得意なことへの気づき、自分のよさへの気づき、そして、それぞれの子どもが自分のよさを形づくっていけるような指導・支援が必要であるだろう。

ｃ．仲間とのふれあいの中で

吃音は、少数派である。同じ吃音の仲間と出会うことは、通常の生活の中では、あまりないことである。ことばの教室のグループ活動は、同じ吃音の仲間と出会う機会となっている。吃音のある子どもは自分だけではないことを知り、孤立感から解放される。吃音があることの困難さについて共に共感し合うことができる。吃音に立ち向かうための情報や知恵を交換することができる。他の仲間の吃音の捉え方を知り、自分の捉え方の修正を図ることができる。

ことばの教室のグループ活動の中で、吃音のある青年をゲストに迎え、遊んだり、話し合ったりする取り組みも行われている。子どもにとっては、吃音のある青年の存在を知り、また、直接触れ合うことで、自分自身の将来のイメージを形成できるという。保護者にとっても、また、同様である。イメージが描きにくい子どもの将来についての不安から解放されたり、また、青年達の体験談を聞くことで、今、子ども達に、何をしてあげればいいのかという具体的な支援の在り方を知る手がかりとなっている。

ｄ．他者への理解と集団や社会への貢献を通して

ことばの教室には、様々な子どもが通っている。自分とは異なる課題のある子ども達も多い。あることばの教室で、難聴の子どもに対して強い関心を持っている吃音のある子どもがいた。その子どもは、難聴の子どもに、「ゆっくり、はっきり話す。」ことを心がけていた。相手に合わせて「ゆっくり、はっきり話す。」ことで、自分の発話も、よりスムーズに話すことができたという。

他者への関心を深め、自他の違いに気づくとともに、他者への共感的な態度を培うこと、また、自己のことばの問題を他の問題と共に考えていくことなども、自分の吃

音へ向かうための手がかりとなっていると思われる。

他者への理解については、学校教育の内容として、小学校学習指導要領［道徳］の「主として他の人とのかかわりに関すること。」〈第５学年・第６学年〉に「(4) 謙虚な心をもち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする。(5) 日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえる。」と示されている。

子どもの自己肯定感の形成を支えるには、自分が社会や所属する集団で役に立っているという意識が重要である。吃音の当事者団体では、吃音のある青年を中心に、「中高校生の集い」を開催している。成人や青年期にある吃音の当事者が、小学生、中学生、高校生など、より年少の後輩の吃音の子どもへの相談や支援を行う取り組みである。そのコンセプトの一つには、「人は、人を助けることによって、自分自身が助けられる。」の考え方がある。

吃音のある子ども達が、学級や学校、地域社会で、集団や社会への貢献となる活動を行うことを支援していくことも必要なことであろう。

ｅ．集団や社会への働きかけを通して

あることばの教室では、卒業を前にして、６年生のグループ指導が行われていた。中学校への入学を控えて、期待と不安のあるこの時期に、「卒業」をテーマに話し合いが行われていた。

小学校生活を振り返り、吃音があることで友達にからかわれて辛かったこと、ことばの教室で仲間と出会い楽しかったことなど、吃音についての話題が中心となった話し合いだった。その中で、中学校へ入学したときの不安が話し合われた。新しい仲間との出会い。自分の吃音のことをどう説明し、どう理解してもらうか、からかわれた時にどう対処していけばいいのかなどが話し合われた。子ども達はそれぞれの考えを自分なりに述べていた。

自分の吃音を集団や社会など周囲に説明し、理解を求めていくことは重要なことである。

吃音のある自分と自分と同じ仲間である吃音のある人への思いを重ねて、集団や社会に対して、吃音への理解・啓発を行うことを試みようとしている人たちがいる。そのことを通して、自らの吃音へ立ち向かっているようにみえる。

子ども達も、また、自分の吃音について、今も、将来も、向き合って、また、寄り添っていく存在である。吃音や吃音のある人への理解を求め、集団や社会に働きかけていくこと、また、そうした活動に取り組む人たちを知ることも、子ども達が自らの吃音に対して主体的に向かうことを支え、また、吃音のある自分を肯定的に捉え、創造的に生きていくことを支えていくだろう。

ｆ．自分自身のこと、他者との関わりの中で生じることについて話し合う活動

特に、高学年の頃になると、吃音はもとより、吃音以外の側面で、様々な悩みを持つようになる。

子どもの様々な悩みについて、悩みを聞き、そのことについて話し合う活動を通して、子どもが自分の気持ちの整理をしたり、自分の対応の仕方を見つけることが出来るようにすることは、吃音のある子どもを支え、自己肯定感を形成する。

④　教師や保護者の役割として

自己意識は、周囲他者のまなざしを通して形成されるといえる。周囲から肯定的な存在として見つめられている子どもは、肯定的な自己感を形成する。ほめられた子どもは自信をもった子どもに育つと言われている。吃音についても同様である。

吃音があることについて、心配なあまり、吃音の状態に対して、極度に心配の目や否定的な注意が向けられたりすることで、子どもは、吃音そのものを必要以上に否定的に捉えたり、吃音のある自分を否定的に捉える結果となることが心配される。

教師や保護者の役割は、吃音や吃音のある子どもを否定しない意識や態度を持つことである。

［よりよい聞き手であること］

自由で楽な雰囲気の中で、また、受容的に温かな人間関係を基として、子どもの話を興味をもって聞くという態度が重要である。子どもの話し方ではなく、子どもが話したい内容に注意を向けて、話を聞くことである。そうした関わりを積み上げる中で、子どもは、話し方について注意をはらうのではなく、話の内容を考えながら話すという態度が育っていく。教師や保護者は、子どもの話に真摯に耳を傾ける、よりよい聞き手であることが必要である。

［よりよい相談の相手であること］

子どもは、学校生活や地域での生活の中で生じる不快感、無力さ、吃音への不安、また、必要以上の自己への否定感情がある。吃音と自己の存在を必要以上に重ね合わせて捉えたり、その結果、本来もっている自分の能力や個性、将来目指す方向までもが制限されたりすることがある。

教師や保護者は、温かな人間関係の中で、自分自身吃音について話し合ったり、吃音についての子どもの自分の考えや見方を整理し、本来の自己を見つめ直すことが出来るようにすることも必要である。

⑤　学校教育の中で、地域社会の中で

学齢期の子どもは、その多くの時間を通常の学級で過ごすことになる。吃音のある子どもも同様である。

現在、特別支援教育が進められている。ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症を含めた障害のある子どもの教育が小・中学校の通常の学級の中でも行われるようになっている。また、障害のある子ども達を学級だけでなく、学校全体で、また、教育・医療・福祉・労働など関係機関と連携して進める取り組みが始められている。

吃音のある子どもについても、同様である。ことばの教室の担当者、通常の学級の担任、学校の教職員、保護者、関連機関や関連団体が連携・協働して子ども達への支援を行うことが必要である。

吃音のある子どもについては、当事者団体との連携も視野に入れた取り組みが必要であろう。

こうした取り組みは、個別の教育支援計画の考え方に繋がっていく。子どもの将来を見通して、ライフステージを貫く支援、学齢期にある子どもの学校や地域での生活を見通した支援が計画され、実施される必要があるだろう。

３．まとめ

吃音の指導・支援に関する教育的活動は、その内容と対応した活動が独立して計画されるものではなく、これらを実現するための諸活動の要素として含まれている内容として理解することができるだろう。以下の表に、吃音のある子どもの自己肯定感形成へのことばの教室における取り組みを整理した。

参考文献

1）大石益男：臨床場面における関係障害の類型化－関わり手の内面世界の分析検討結果からの考察－，島根県立看護短期大学紀要第１巻，1996

2）牧野泰美・松村勘由：コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題　－言語障害教育の分野を中心として－ 国立特殊教育総合研究所紀要第28巻，2001

表１　ことばの教室における吃音のある子どもの自己肯定感形成のための取り組み整理表（1）（試案）

	話しことばへの働きかけ	コミュニケーション関係への働きかけ	自己性と自己実現への働きかけ	吃音のある仲間と触れ合う活動	他者への理解と集団や社会への貢献・働きかけ	自分自身のこと、他者との関わりの中で生じることについて話し合う活動
指導・支援の活動	○ことばそのものに働きかけて、ことばの流暢性を高める活動 ○配慮された環境の中でコミュニケーションを促し話す経験を通し発話の改善を図る活動	○様々な文化的活動の体験、興味のあること、得意とすることを広げ、伸ばす活動 ○手紙や連絡帳、教室通信などを活用し、子どものよりよい側面を周囲他者に伝えていく活動	○自分の吃音を理解する活動、吃音の一般的な知識とともに、自分の吃音について知る活動 ○吃音のある自分を理解すること、ことばの側面だけでなく、よいとされる側面や困ったとされる側面も含めて、自己理解を深める活動	○吃音のある子どものグループでの指導、吃音のある成人や青年を招いた話し合い活動	○吃音以外の障害への関心を持ち、共感的な態度を持つ活動 ○社会や自分が所属する集団での貢献 ○自分の吃音を周囲他者に伝える活動 ○吃音や吃音の問題の理解を求め、集団や社会に働きかける活動	○吃音のこと、吃音以外のことでの様々な悩みについて、話を聞き話し合う活動
自己肯定感を支える視点での分析	○吃音や話し方そのものへ強く意識を向ける作用がある。失敗経験は否定感情を喚起する。自分の吃音の特性・特徴を知り、自分の吃音に対応した対処の仕方を主体的に考える場となることで自己の肯定的感情を支える。 ○よりよいコミュニケーションの経験を積み上げ、自己表現を高め、また、共感的に聞いてもらう経験は、人との関わりにおいて、自分への自信と他者への信頼感を形成する。	○これらの活動には、子どもを取り巻く周囲他者との共通の話題を広げたり、子どもが周囲他者に伝えようとする内容を形成する作用がある。また、子どもの多様な側面を肯定的に捉え、周囲に伝えていく働きがある。このことが、子どもと周囲との、より共感的なコミュニケーション関係の形成を支えていく。 ○人との共感的なコミュニケーションの経験やコミュニケーション関係の成立は、子どもに、人と関わることへの楽しさ、意欲、自信を与え、他者から自己存在を認められているという実感を喚起し、子どもの自己肯定感の形成を支えている。	○正しい知識とそれに基づく自己の吃音への振り返りの意義は、子どもが自分の吃音を知り、吃音に主体的に向き合っていく意識や意欲を喚起している点にあるといえる。こうした意識は子どもの自己肯定感の形成を支えている。 ○自己のよさと改めるべきところを理解し、自己を伸ばしていくことは、吃音のあるなしに関わらずどの子どもにも必要なことである。子どもが自分のよさに気づいたり、自分のよさを形成していけるような働きかけは、自己肯定感の形成を支えていく。	○吃音のある子どもは自分だけではないことを知り、孤立感から解放される。 ○吃音があることの困難さについて共に共感し合うことができる。 ○吃音へ立ち向かうための情報や知恵を交換することができる。 ○他の仲間の吃音の捉え方を知り、自分の捉え方の修正を図ることができる。 これらの活動を通し、自己肯定感の形成を支えていく。	○吃音の問題と他の障害の問題等を共に考えていくことで、自分の吃音へ向かう意識を持つ。 ○自分が社会や所属する集団で役に立っているという意識を持つことで自己の存在を確認する。 ○自分の吃音を周囲他者にどのように伝えていくかを考えて、吃音への向かい方を整理する。 ○他者とどう関わっていくのかという生き方の問題を主体的に考える。 ○吃音や吃音のある人への理解を求め、集団や社会に働きかけていくことで吃音へ向かう意識を高める。	○子どもが自分の気持ちの整理をしたり、自分の対応の仕方を見つけることが出来るようにすることで、吃音のある子どもを支え、自己肯定感を形成する。

教師や保護者の役割として
［よりよい聞き手であること］［よりよい相談の相手であること］

学校教育の中で、地域社会の中で
ことばの教室、通常の学級、学校の教職員、保護者、関連機関や関連団体が連携・協働し支援を実現する。［個別の教育支援計画の策定］

表２　ことばの教室における吃音のある子どもの自己肯定感形成のための取り組み整理表（2）（学年段階別の内容）（試案）

	話しことばへの働きかけ	コミュニケーション関係への働きかけ	自己性と自己実現への働きかけ	吃音のある仲間と触れ合う活動	他者への理解と集団や社会への貢献・働きかけ	自分自身のこと、他者との関わりの中で生じることについて話し合う活動
指導・支援の活動	○ことばそのものに働きかけて、ことばの流暢性を高める活動 ○配慮された環境の中でコミュニケーションを促し話す経験を通し発話の改善を図る活動	○様々な文化的活動の体験、興味のあること、得意とすることを広げ、伸ばす活動 ○手紙や連絡帳、教室通信などを活用し、子どものよりよい側面を周囲他者に伝えていく活動	○自分の吃音を理解する活動、吃音の一般的な知識とともに、自分の吃音について知る活動 ○吃音のある自分を理解すること、ことばの側面だけでなく、よいとされる側面や困ったとされる側面も含めて、自己理解を深める活動	○吃音のある子どものグループでの指導、吃音のある成人や青年を招いた話し合い活動	○吃音以外の障害への関心を持ち、共感的な態度を持つ活動 ○社会や自分が所属する集団での貢献 ○自分の吃音を周囲他者に伝える活動 ○吃音や吃音の問題の理解を求め、集団や社会に働きかける活動	○吃音のこと、吃音以外のことでの様々な悩みについて、話を聞き話し合う活動
低学年～中学年～高学年	歌遊び・ことば遊びを楽しむ。 遊びや体験的な活動を通して、楽しくおしゃべりをしたり、詩の朗読、群読などを楽しむ。 自分の吃音の特徴を理解し、自分なりの話し方について考える。 日常生活のことなどを話題に話し合い、会話を楽しむ。	遊びや体験的な活動を通して、周囲との関わりを深める。 趣味や特技を伸ばし、そのことを通して、周囲他者との関わりを深める。 文化的な活動を通して、自己を表現し、また、他者へ自己を伝えることで、周囲との関わりを深める。	自己の吃音について、自分が感じていることを話し合う。 自分の好きなことや得意なことを意識する。 吃音の知識を学び、自己の吃音の特徴について話し合い、考える。 趣味や特技を伸ばし、自信を持つ。	自分以外に、吃音のある子どもがいることを知り、遊びや体験の共有を通してお互いを知り合う。 自分以外の吃音のある子どもの吃音の様子を知り、また、他の子どもの吃音の体験や吃音についての気持ちや考えを知る。 吃音のある成人・青年との触れ合いを通して、吃音への考えを知ったり、自分の考えを振り返り、自分の将来へのイメージを持つ。	ことばの教室に通う様々な子ども達との遊びや関わりの中で、吃音以外の障害のある子どものことを知る。 自分がことばの教室で学んだ知識を整理して、在籍学級に知らせる。 自分や自分の吃音について、周囲他者に伝えることの在り方を自分なりに考える。 吃音や吃音の問題の理解を求めるための活動を知ったり、自分で出来ることをする。	遊びや会話の中で、日常生活の中で起きる様々な悩みを話し合う。 話し合いの場面を設定し、吃音のこと、吃音以外のことでの様々な悩みについて、話を聞いたり、話し合ったりする。

この表は、低学年～高学年に向かって、その内容を記述しているが、対応関係が明確にあるわけではなく、子どもの成長の段階を踏まえて、必要なことを取り入れるように考えている。また、どの子どもにも全ての活動が必要となるのではなく、個々の子どもの状況に応じて、考えていくといいと思う。

吃音指導におけることばの教室担当者の悩み

後上鐵夫

１．吃音指導とは何か

ことばの教室における事例研究会等に参加して感じることがある。各校とも熱心にケース検討をされているのだが、吃音児の事例になると、先生方の熱気というか、ムードというか、少しテンションが下がるように感じることが多い。何故なのだろう。このことがことばの教室の指導者の思いに興味を持つきっかけとなった。

最初に感じたことは、吃音指導とは何かということである。言い換えれば、「吃音指導は流暢に話させることなのか」という指導理念の問題である。これまで、様々な指導方法が試みられ、ある方法では効果が見られ、吃音が軽癒もしくは完治した。でも同様の方法をとっても別の子どもには効果が見られなかった。そのようなことが繰り返されてきたような印象もある。いや、どのように指導すれば流暢に話せるようにさせうるのかという指導者側が打つ手を持ちあわせていたとは言い難い。治したい、治りたいという思いで教室を訪れてくる子どもたちや保護者を前に無力な自分を思い知る瞬間だとある担当がつぶやいたのが印象的でもあった。

それでも、目の前に支援を求める子どもがいれば、何とかせねばと考える。流暢に話させるための打つ手を持ち合わせていないなら、例え、どもったとしても話すことをあきらめないで、伝えたいこと、話したいことを話せるようにする、吃音にとらわれないようにするための指導とは何か、教師としてそうした強さを育てる指導とはなにか。このことに、われわれは正面から取り組むしかないのではないか。

二つ目は、吃音児が自らの吃音から逃げることなく、吃音に立ち向っていくことへの支援方法についての問題である。吃音の本態は、流暢に話せないことにあるのではなく、どもることに対する恐れや恥ずかしさから、自分のやりたいこと、せねばならないことを回避するという消極的な生き方をすることにあるのではないか。こうした考え方が、ことばの教室に広まってきているものの、吃音から逃げることなく吃音に正面から立ち向かわせるとは具体的にどのような指導をすることか、そもそも、吃音に立ち向かわせていいのか、吃音を意識させてしまってかえって吃音を悪化させてしまうのではないか。こうした問題について、指導者自身の中で収まりがついていない現状がある。

さらに、吃音の指導が流暢に話させること以外にもあるのではないかとすると、ことばの教室ならではの指導とはどんなことが考えられるのだろうか。そこで考えられるのが、キャリア・ガイダンスの実施ではないだろうか。キャリアづくりとは、人生設計の援助すなわち生き方の教育を行うことと考えられる。具体的には、自分のやりたいこと、出来ることを見つけることへの支援、自己発見への支援を通して、子どもの生きる力を育むこと

を行うことがこれからの吃音指導に大切なことと考えられる。しかし、吃音のある子どもに生じる様々な問題の発生を予防し、子どもの発達を支援すること、あるいは自分の人生を肯定的に評価出来るようにする具体的な支援方法や実践が見えてこない。

２．吃音の評価とは何か

事例研究会で感じることの二つ目の側面は、吃音に関するアセスメントの問題である。吃音症状や吃音児を取り巻く環境、吃音児の心理、保護者の思い等、吃音に関しての評価が今一はっきりしないままで、印象的な側面で事例検討会が行われている印象がつよい。

吃音症状は、何の検査道具を使って何を見るのか。吃音症状はどの場面で起こるのかをどうチェックするのか。吃音児を取り巻く環境や子どもの心理をアセスメントするツールは何か。こうした点の評価をすることで初めて環境の調整が具体化していくといえる。しかし、吃音児を取り巻く環境といっても、両親や兄弟姉妹との関係、祖父母等親戚との関係も含めた家庭環境が吃音に影響しているかもしれない。また、学校での担任との関係やクラス仲間等との関係も影響しているかもしれない。こうしたことを考えると、子どもを取り巻く環境とは、子どもの暮らしそのものを知ることが必要ということに他ならない。こうしたことを総合的にアセスメントする方法もまた困難なことである。そればかりか、吃音の症状の評価ツールについても、ことばの教室では継承されていないのではないだろうか。

３．保護者支援とは何か

ことばの教室では、保護者への支援の在り方についても大きな話題であった。どの保護者も真剣で、わが子の吃音を何とかしたいと必死である。にもかかわらず、専門家を訪ねても、先輩の母親から話を聞いても、またことばの教室に通っても、親としてのこの思いが必ずしも満たされない現実に出会い、辛さを感じている保護者は多い。「治す」「治る」とはどういう状態になることか。保護者もまた、この命題に正面からぶつかることが必要だということ。すなわち、吃音から目を逸らさずに、子どもの辛さを分かち合う関係を作りつつ、わが子のすばらしさを見つけ、わが子に伝える術が必要なのだろう。こうした保護者にことばの教室担当者はどのような支援ができるのか。

まず、保護者に吃音に対する親の心構えを築くことへの支援が必要ではないか。そのためには、吃音についての正しい科学的な知識を提供することが大切である。正しい知識を知ることで、漠然とした根拠のない不安から解放されることはあるのではないか。それには指導者がその知識を会得していなければならない。「自分は吃音についてどれだけのことを知っているのだろうか。」と述懐する担当者のことばもまた印象的であった。

口に出さなくても親の気持ちを察知する子どもは多い。親が自分のことで悩み困っていると感じた子どもはいいようのない不安と罪悪感にかられる。こんな時こそ、保護者はたとえ吃音があったとしても「君にはこんなすばらしいところがあり、お母さんはそんな君が大好きだ」と伝えていくことが求められる。保護者もまた、吃音にとらわれることなく、吃音に立ち向かう強さが必要である。保護者支援はここから始まる。

子どもの良さを知り、それを認め、子どもに伝え続ける。これは、保護者だけでなく、指導者にとっても大切なことである。親や先生から認められ、すばらしいと言い続けられる子どもほど幸せな子どもはいない。このことが力になって、吃音に立ち向かうエネルギーが生まれるのではないだろうか。吃音にとらわれ、やりたいこと、やらねばならないことを吃音のせいにして諦めてしまう「デモステネス・コンプレックス」の克服に繋がる力を育てることになる。保護者がこのように温かで安らいだ気持ちになって子育てしていくことが可能になるのは、保護者自身が自分の気持ちを人に聞いてもらえたという実感をもてたときで、こうした気持ちになったとき、保護者は安らいだ気持ちで温かく子どもを包み込んでいくことができる。ことばの担当者に求められることは、保護者の想いを聴く態度であろう。これを傾聴態度といい、カウンセリングマインドの重要な態度の一つである。

「流暢に話す」こと以外に、保護者がことばの教室に期待するものは何か。

それは、どもっていたとしても、元気で明るく物怖じすることなく、人と関わっていくわが子に育つよう支援してくれることではないか。仮に「流暢に話させる技法」を担当者が持ち合わせていないとしても、元気で明るい活発な子どもに育つ技法を持っているなら、親は大いにことばの教室に期待するのではないか。これが、吃音指導を治療ではなく、教育として考え、キャリアガイダンスを積極的に取り入れるべきだと考える所以である。

４．悩み解決への一つの提言

吃音児への指導理念を仲間と論議しながら、借り物でない指導、すなわち担当者らしさや担当者の人間性が現れているもの、担当者の趣味を生かした子どもとのつきあいなどを積極的にとりいれた指導が、キャリアガイダンスに繋がっていくものになる。あることばの教室の担当者の、「自分は音楽が好きで、子どもの作った詩や物語などを作曲し、音とリズムを取り入れることで、何となく覇気のなかった子どもが元気になり、エネルギーを持ってきた。こんなことが吃音の指導にあってもいいんですね」といったことばや、グループでの仲間との活動を通して、どもることは解決していないが、その仲間と会えることを楽しみにし出した児童が、ある日、母親が自分の都合でことばの教室を退級しようとしたら、「僕のことばのことはどうしてくれるんや」と母親に訴えたという吃音児の話を聞いた。こうした事例は、流暢に話すこと以外に、ことばの教室ができる、否、ことばの教室でしかできない指導ではなかったかと思う。いわば、「治る」の概念を「流暢さ」か

ら「吃音へのとらわれからの解放」という方へ、大きく拡大できる可能性を感じさせるものである。「流暢に話す」技法を持ち得ていないとしても、その技法に勝る「吃音にうち勝つ」技法へと発展するかもしれない。教師の良さを存分に盛り込んだ指導法の開発と蓄積をし、全国のことばの教室担当者が情報共有していくことが、悩みの解決に一歩近づくことにならないだろうか。