第５章

ことばの教室からの実践報告とその検討

吃音児の自分らしさを育むことばの教室

出会いから始まる主体的な学び

ことばの教室におけるグループ指導
―子どもの自己肯定感形成との関連を考える―

吃音児の自分らしさを育むことばの教室

益田市立安田小学校　伊藤修二

１．はじめに

私はことばの教室で子どもと出会うとき、自分もまた生き生きとした生を願っている存在として出会えるように、自分の暮らしの中から好きなこと、興味のあることを持ち込むことにしている。そして、それらを選ぶときに、なんでもないようなこと＝子どもに教えなくてもいいこと（だけど、おもしろいこと）という視点を持つようにしている。今の子どもの暮らしの中では育てきれない「人間間の共感性と、各々の自己性」（大石,1992）があるとすれば、「なんでもないようなこと」の中からそれらを育てるものを拾い集め、大人と子どもの関係を修復する必要がある。見つからなければ、新しく生み出さなければならないと考えている。

「なんでもないようなこと」の特徴については次のように考えている。

① 「なんでもないようなこと」なのだが、時間と労力を費やしてかかわるということが、私が子どもを大切に思い、純粋にかわいがっていることになると考えている。そして、そのようなことをくりかえすことで、私の思いが子どもに伝わり、子どもが楽しく暮らせるようになると考えている。

② ことばの教室で大人と子どもが会うということは、単に、「指導する」－「指導される」という膠着した関係を結ぶことではなく、それぞれの暮らしを背景に持った二人がともにすごし、情動を重ね合わせることだと考えている。つまり、子どものことばが育つということは、「指導する」－「指導される」ことが増えていくという上下のイメージではなく、「情動を共有する」ことが積み重なっていくという横のイメージだと考えている。しかし、ことばの教室に持ち込む内容によっては、上下関係が強く出てしまうこともある。そこで、初めから、「なんでもないようなこと」を持ち込めば、「指導しなければならない」という思い込みから開放され、膠着した関係に陥ることがないと考えている。

③ 「なんでもないようなこと」は、ネガティブな印象がなく、誰にでも気軽に受け入れられやすい。できなければならない、勝たなければならない、優れていなければならないわけではないので、大勢でともにすごしやすい。そこには、ふだんの膠着した関係がダイナミックに変化するチャンスが含まれている。

私はこれまでに、「なんでもないようなこと」として、ことばの教室に「小麦粉のある暮らし」や「テレビゲーム」を持ち込んできた。「小麦粉のある暮らし」と「テレビゲーム」、どちらも学校生活には必要ないと考えられている。しかし、ことばの教室で「人間間の共感性と、各々の自己性」を育てるためには必要である。「小麦粉のある暮らし」は戦前からある「なんでもないようなこと」、「テレビゲーム」は戦後に新しく誕生した「なんでもないようなこと」だと考えている。

2.「小麦粉のある暮らし」について

「小麦粉のある暮らし」として印象に強く残っているのは、阪神大震災の後に被災した商店街の露天でカステラを焼き始めたり、地方から駆けつけたボランティアが炊き出しでお好み焼きを焼いたりしていた姿である。その姿からは効率化や便利さを求めた食生活の中では見失っていた食材を集める人、届ける人、作ってくれる人の熱く優しい思いが直に伝わった。そのような被災者を支えた「小麦粉のある暮らし」と、ことばの教室での子どもたちとの暮らしが結びついた時、私は小麦粉に時間と労力をかけることでどこまで大人の思いを伝えることができるのか挑戦することにした。

まずはことばの教室でたこ焼きを焼いた。続いて、うどん、そば、お好み焼き、ワッフルなど次々とことばの教室に持ち込んでみた。次にパンを作ってみることにした。大人サイズのパン作りは300gから始まる。ところがこの量では子どもの手でこねることが難しい。いろいろなパン作りを調べてみたがどれも300ｇ以上の作り方だった。どうやら、その量はオーブンの大きさに合わせて設定してあるようだった。確かに小さいパンをひとつだけ作り、焼くのは効率が悪い。しかしそれは大人優先の考え方である。例えば、子ども５人で一つずつのパンを作って焼いて食べる活動を想像してみる。一人分の生地が小さくなるので手でこねやすくなり、５人分をいっしょに焼くので、大人用のオーブンで焼いても効率は悪くならないはずである。そこで、実際に一人当たり60gに変えて小麦粉をこねてみた。小麦粉60ｇの生地は子どもの手にちょうどいい大きさで、それは一人ひとりでも、みんなでも楽しい活動になることが分かった。私はことばの教室で子どもたちとメロンパンを焼いた。

しかし通級児の中には、手に力が入らず生地をこねることが難しい子どももいた。なんとかこの子どもにもパン作りのおもしろさを味わってほしいと思い、パン作りの科学について調べているうちに、ペットボトルの中に小麦粉を入れてふることを思いついた。その子どもと一緒に、ペットボトルの中に小麦粉と水、油、塩、砂糖、ドライイーストを入れてふってみた。予想通りに生地ができた。しかし、ペットボトルの小さな口からは生地を取り出すことができなかった。二人はがっかりした。給食の時間になったので、ペットボトルの口のところに出てこない生地を寄せたまま、キャップをして放置した。

給食の途中で気になって、キャップをひねってみた。「プシュッ」と音がした。「もしかして」と思ってキャップを閉めなおした。給食が終わるのをドキドキ興奮して待った。給食が終わると子どもたちを集めた。ペットボトルをひっくり返してキャップを開けた。中から生地が押し出されてきた。押し出されてくる生地の様子にみんなの笑い声が広がった。ペットボトルピザ作りが誕生した瞬間だった。ピザに続けと、たこ焼きの生地をペットボトルの中で作るために、卵や小麦粉をペットボトルに入れる方法を考えたり、小麦粉と水の分量の割合をいろいろと変えたりして試行錯誤することを楽しんだりもした。たこ焼き、もんじゃ焼き、ドーナッツ、クッキー、うどん、そば、わらびもち、アイスクリームなど、入りそうなものはほとんどペットボトルに入れて作ってみた。うまくいくことも、失敗することも、普通とは変わったことをすることも、全てを楽しんだ。

3.「テレビゲーム」について

多くのデザイナーによって作り出されたテレビゲームには、カイヨワ（Caillois,R.）の遊びの４分類（競争、偶然、模擬、眩暈）の要素が含まれており、地域での異年齢集団遊びの少なくなった子どもの暮らしを補っている。かつての貸本屋や古本屋のように、中古ゲームショップという商売が各地域で成立し、中古ゲームは50円から値段がつき、子どもの小遣いでも手にできるしくみになった。1983年の「ファミコン」登場以来続くこの遊びについて私は2000年からことばの教室に持ち込んでいる。それはゲームデザイナーたちが「いまこの瞬間にも、子どもたちの生命からあふれ出てきたまま、なんの塑型も、昇華も、去勢もおこなわれないままに放置されている象徴化されなかった欲動に、ひとつの水路を与えようという仕事をしている。」（中沢，1997）ということを知ったからである。豊かな社会に育った「科学少年」は「対象ａ」の過剰に悩み、ゲームデザイナーたちはその変化に答えようとしているというのである。「対象ａ」は、①それがどこから来るのかわからない。②それはつぎつぎと際限もなく現れる。つまり、それは多数性を持っている。③出現と消滅の過程がなめらかにおこる。という特徴を持っているという。「対象ａ」とは子どもの心の縁で、もやもやしているものともいえる。

私は、カイヨワの遊びの４分類を意識して収集したテレビゲームをことばの教室に持ち込んだ。このような状況で、私はある男の子と出会った。私がことばの教室にいると昇降口のほうから「ぼくは体育をしたくない」「外に出たくない」「したいのはゲームだけ」「家に帰りたい」と泣き叫ぶ声が聞こえてくることがあった。なぜそうしているのか、わかるようでわからないでいたが、ことばの教室にテレビゲームを運んでいる私に興味を持ってことばの教室をのぞきに来ることだけはわかった。ことばの教室をのぞきに来た彼をことばの教室に招き入れてゲームやガンダムの話をすることもあった。

ある日の掃除の時間、「外に出たくない」「掃除はしない」「暑いのは嫌」と昇降口で叫

んでいるのが聞こえた。私は関わるチャンスと思い彼を肩に担いで草抜き掃除に連れて出た。草抜きをしたくない理由を叫ぶ彼に「そんなことは知らん。掃除をします。草を抜きます。」と繰り返し伝える。校庭の中まで担いで行って、「草を30本抜きます」と大きな声で伝えて草を一緒に30本抜いた。抜き終わると、「よし終わった、すぐにゲームをしに戻ろう」と言ってことばの教室に走って戻った。すると「ゲームなんかもうしたくない」と言い始めた。「このままゲームをしないで終わっては二人の仲まで終わってしまう。」そう思った私は持ってきていたテレビゲームのソフトを一つ一つ見せながらおもしろさを説明していった。それでもしたくないと言う。私もあきらめて、「ガンダムのゲームを今度持ってくるから一緒にやろう」と約束すると、「今日はこれにしとくか」とゲームを一本選んで少しやって終わった。

この草抜き掃除ののち、彼は通級することになった。ことばの教室では二人でテレビゲームをしている。ほかにも二人でいろいろすることになっていくと思う。最近、メロンパンが好きなことがわかった。近いうちにテレビゲームをする側で、ペットボトルを使ったメロンパン作りをしてみようと思っている。

４．事例

（１）背景①

ペットボトルでいろいろなものを作ったり、テレビゲームをことばの教室に持ち込んだりしている日常の中で5年生の七海の通級が始まった。七海はことばがつまったり、くりかえしたりする吃音を持っている。年長のときに通級の経験があり、1年生のときに島根スタタリングフォーラムに参加したこともある。しかし、そのフォーラムが吃音者の集まりだったことを後で聞かされて泣いて嫌がったと保護者から聞いている。それ以来5年生になるまでは通級をしていない。

島根県では、平成11年より「島根スタタリングフォーラム」を開催している。「島根県ことばを育てる親の会」の30周年記念事業の一環として、県内の吃音のある児童・生徒とその保護者を対象として親の会主催で行われた。翌平成12年からは県内の通級指導教室担当者の有志が完全ボランティアでスタッフを構成して実行委員会主催として毎年開催し、平成18年６月、８回目を迎えた。

島根スタタリングフォーラムの開催の趣旨は次の通りである。

① 吃ることが気になる子どもたちが、集団宿泊による共同生活を通して、自分自身を見つめながら、毎日を自分らしく生き生きと過ごしていく力の源を探す。

② 吃ることが気になる子どもたちの保護者および担任等が、子どもたちへのかかわりについて自信を持ち、安心感を得る。

この趣旨からも本フォーラムは「吃音症状の軽減・消失」を目指すものではないことが

分かる。「自分自身を見つめながら」には「自分の話し方、吃音を見つめる」ことも含まれる。そして「自分らしく生き生きと過ごす力の源」は「吃音症状の軽減・消滅」とは考えておらず、吃音をマイナスのこととととらえるのではなく、「自分らしさ」と幅広くとらえていけることを願っている。

フォーラムの大まかな流れとしては、全体で顔合わせをした後、親グループと子どもグループに分かれて同時進行で活動している。親グループは、ディスカッションを中心とした勉強会を行う。

子どもグループでは、野外活動やレク活動を中心に行う。また、自分の話し方、つまり「どもること」についての話し合い活動も行う。この話し合いは第１回と第２回に行ったが、第３回、第４回は行わなかった。しかし、この「話し合い活動」はフォーラムの中で大変重要だという認識をし、第5回以降は事前にスタッフ会議を開き、話し合いの進め方やスタッフとしての心構えなどについての確認作業を行った。

初めて話し合い活動をする子どもたちには、「みんな、ことばがつまることがあるよね。ことばがつまる人のことやことばがつまることを『どもり』『どもる』というんだよ。」と伝えて話し合い活動が始まる。この話し合いは、吃音についての知識を伝えることよりも、お互いの情報や思いを共有し、「同じになる」ことを目指しているといえる。ことばの教室に帰った後も、この話し合いで共有したことをもとに支援が引き継がれる。

七海は平成13年、１年生の時にはじめて「島根スタタリングフォーラム」に参加した。この年は、話し合い活動のプログラムのない年だった。仲間と吃音について情報や思いを共有することなく帰った七海は、次の年から参加することを嫌がり、５年生になるまでことばの教室に通級することなく過ごすことになった。

七海の吃音に対する思いがそのようなままで通級が中断されていることが心配で、保護者にもう一度スタタリングフォーラムに参加することを勧めた。本人は嫌がって参加しなかったが、保護者は参加してくださった。そこで、本人が吃音に向き合うことの重要性を感じられた保護者から通級の再開の相談があった。私は快く引き受けた。七海は放課後の通級は自由な時間を奪われるのは嫌だと拒んだり、できることなら通級をしたくないと言ったりしたが、保護者と相談してまずは七海の大好きなバーベキューを一緒にしてみることにして、親の会の「わいわいバーベキュー」に誘ってもらった。その後、保護者の説得で国語の時間に週に1回通級することに決めた。

第１回目は、たこ焼きを焼きながら出会った。

（２）エピソード①　通級の再開

あまり通級することに気の乗らない七海の前で、私は一生懸命ペットボトルでのたこ焼きづくりをやって見せた。最初は卵や小麦粉がペットボトルの中に入っていく様子を側で見ているだけだったが、たこ焼きが焼け始めたころ、千枚通しを渡すと私といっしょにた

こ焼きをひっくり返しはじめた。ひっくり返すコツを説明していると、だんだん上手にたこ焼きを回し始めた。たこ焼きを焼きながら、「友だちにもたこ焼きを食べてもらおうよ。友だち連れておいでよ。紹介してよ」と頼んだ。

たこ焼きの試食をしながら、人権作文コンクールに入選した隣町の吃音児の作文を紹介した。読み終えた後「どう？」と聞いたが「別に」と答えるだけだった。

通級の時間が５校時だったので、帰りの会が終わると友だちを一人連れて寄ってくれた。３人でたこ焼きを分けて食べ、「それじゃあ、また来週もおいでね」とあいさつして見送った。七海の通級が再開した。

（３）考察①

吃音のことで通級することに気の乗らない七海と通級の時間に何をしたら楽しく過ごせるのか考えたが、自分の一番得意なことで自分を見せていこうと思い、たこ焼きを持ち込むことに決めた。自分らしさを見せるために、今まで誰も思いつかなかったペットボトルでのたこ焼き作りをやって見せた。わざわざペットボトルの中に卵を入れたり、小麦粉を入れたりして生地を作っている滑稽さを、あまりおもしろがりもせず冷ややかに見ているように思っていたが、たこ焼きをひっくり返すときには身を乗り出してきたのでほっとした。

試食しながら「けっこういけるね」と感想がもれると、これでいいのだと思えた。ことばの教室の時間に、吃音のことだけで七海とかかわるということは「指導する」－「指導される」という膠着した関係に陥りそうで、七海もそうなりそうだと感じていて、それを恐れているような気がした。双方向的な関係を切り結ぶためには、大人からもやってみせ、子ども側にも見られるだけでなく、見る立場もまかせ、評価させることが必要だと思う。作文の感想は軽くいなされたが、聞いていてくれた。何かを教えようとする一方的な場ではないからできたことだと思いたい。七海のそっけない態度は続くかもしれないが、吃音についての情報も届け続けようと思う。放課後に友だちを連れてきてくれたことで、七海にとってもこのスタイルでいいのだと思えた。

（４）背景②

私は学校で働き始めた頃（ことばの教室を担当する前）、自分の話し方について様々な方から指摘された。初任者研修では声の高さについて「声が高すぎて聞き苦しい、子どもたちが落ち着かない」と指導を受けた。また、子どもからは「先生今、『けし、けしごむ』と言った」と、ことばをくり返す癖を見つけられ、真似された。保護者からは「先生の放送は早口で聞き取れない、ゆっくり話して」と指摘された。小学生の時、「ボーイソプラノのいい声だ」と認められ、実技コンクールで独唱させてもらい、大きな声で元気よく話すところが自分の長所だと思っていた私は落ち込み悩んだ。話すことが仕事の教師にとっ

ては致命的な欠点だと思った。初任者研修の公開授業のために声の大きさや高さを変えたり、語頭のことばを意識したりしながら話すようになったが、どれが自分らしい話し方なのかは分からなくなった。

ことばの教室の担当者になり、聴覚言語障害教育の研修を受ける中で私はありのままの自分を認めることができるようになった。七海と出会った時の私は、たこ焼きの説明をする時に高い声が出たり、同じことばをくり返したりすることはあるが、子どもといっしょに自分らしく過ごせるようになっていた。

私は第７回島根スタタリングフォーラムの中高生の話し合い活動に参加して、子どもたちが吃音と素直に自分らしく向き合うためには学校職員への吃音についての啓発が重要であると感じた。話し合い活動に参加した中高生は、自分が吃音者であることを同級生に公表する者も隠すことにした者も学校でともに暮らす大人には自分たちのことや吃音のことを分かっていてほしいと強く語った。

この時期、吃音の本を普及するために「一人10冊運動」が始まっていたので私は20冊の本を新たに購入し職員室をまわった。担任や特別支援コーディネーターらに買っていただいた。吃音の本を紹介しながら職員と七海のことについて話していると、七海がどもることにあまり気がついていないようだった。七海は学校生活では吃音を隠せているらしい。吃音についての悩みは七海と家族だけの悩みだった。

（５）エピソード②　テレビゲーム

七海と私はことばの教室でテレビゲームをしていた。コントローラーを操作しているのは七海だったが、私も同じ画面をいっしょに見てゲームの主人公になってゲームの世界に浸っておもしろがっていた。授業時間が終了し休憩時間になってもまだ続けていると、そこに、突然先生が入って来られた。ゲームに没頭している姿を見られた私はドキッとした。

（６）考察②

普通なら、こっそりテレビゲームをしているところを見つかって子どもがドキッとしても、大人は平気な顔をしている場面だろう。しかし、私はやってはいけないことをこっそりしているところを先生に見つかって「しかられる、怖い」と感じた。子どもの立場に寄り添って過ごしているとどこまでが自分でどこからが子どもの情動なのか区別がつかなくなることがある。この様に感じたのは、この時私が七海と同じになっていたからだと思う。一方、七海は平気な様子でゲームを続けていた。私とは逆に七海は、私の立場に寄り添って「ゲームをしていても大丈夫」と感じていたということではないか。七海にとって私は「もう一人いてほしい自分と同じタイプの人」だということだろう。このように考えると、１対１という指導形態の中で活動するということは二人が「同じになる」こととも言える。

私は、「もう一人いてほしい自分と同じタイプの人」になっていたように思う。このよ

うに二人が「同じになる」から、通級の時間を二人で楽しく過ごせるのだと思う。同じ物を食べ「おいしいね」と微笑む、同じものに驚いて目を合わせる、同じルールで遊んで楽しむ、同じ話題でおしゃべりする等、二人が同じになったとき私たちの心は満たされる。そして、二人の間で心が満たされた時、ことばが生まれ、育まれるのだと考え、通級による指導をしている。このような理由から、１対１という指導形態の中で二人が同じになる活動を何度も何度も続けている。

（7）背景③

通級の時間にはたこ焼きやもんじゃ焼き、ピザを焼いたり、テレビゲームをしたりして過ごした。時々、どもる子どもや大人の作文や本を読んで話し合ったりした。休み時間には校庭に出てたこ焼きやもんじゃ焼きを焼くようにした。通級や柔道の練習がある日以外にも、一緒にスノーボードに行ったりして過ごすようになった。

世間では、ホリエモンが逮捕されたことが話題になっていた。七海はインターネットショッピングや株取引のことに興味を持っていたので、私の知らない専門用語を使っていろいろ話してくれていた。ホリエモンのことをどう思うか聞いてみると「逮捕されてもえらい人だと思う。他の人もやっていることでしょ。」と青年のような感想を語っていた。その反面、学級では卒業生を送る会の実行委員長になったものの、やる気の起きない同級生に引きずられてくすぶっていた。

（8）エピソード③　吃音についての話し合い

もんじゃ焼きや射的の用意もしていたが、少し吃音のことについて話そうと思っていた。「今日はなに？」といつもの調子でやってきた七海に、「今度、子どものためのどもりの本を作るんじゃけど、何かＱ＆Ａを考えてよ」と提案した。七海は「本作りなんて興味ないからパス」とあっさりと断った。「後輩たちのために何とか…」と頼むと「それじゃあ」と話し始めた。「通級の時間なんて意味はない。低学年のうちは授業がサボれると思って来ているだけ。以上」私に対する思いやりも何もないこのことばに腹が立ったがぐっとこらえた。いろいろ聞いているうちに、だんだん難しくなってきた５年生の国語の時間に通級していることに不安を抱えていることが分かった。七海は国語が好きでよくできる。これまではそんな愚痴をこぼすことなど一度もなく、いっしょにたこ焼きを焼いたり、もんじゃ焼きを焼いたりすることを楽しんでいた。しかし、そんなことは忘れて、自分が参加していない国語の時間に先生が大事な説明をしているかもしれないことが心配でならないようだった。「私は、安定した仕事につきたいから、国語の勉強がしたい。通級はやめたい。」といい始めた。

私は通級を止めるわけにはいかないことを話した。もっと吃音のことについて知ってほしいこと、中学生になるまでに仲のいい友だちや学級のみんなとも吃音のことについて話

せるようになってほしいこと、国語の勉強も大事だけど、吃音のことを考えることも大事なんだということを話した。すると七海は「どもりはどうにもならんのじゃけえ、ほっといてえや、友だちには言いたくない」と言い出した。私は、低学年のうちから話してこなかったことを後悔した。七海は吃音はどうにもならないことだと切り捨て、向き合うことをしてこなかったように感じた。「通級を止める前に、友だちにどもりについて話そう。」と提案した。七海はいやがった。しかし私は、これだけは引っ込めるわけにはいかないと思い「どもりのことを誰にも話せないままで通級をやめるわけにはいかない」と言い張った。七海はとうとう「なんで私だけ言いたくないことを言わんといけんの」と涙を流して訴え始めた。ついには、泣きじゃくりながら「分かった、ゆうたらええんじゃろう。」と態度を一変した。

（9）考察③

七海の態度が突然変わったので私はびくっとした。私の思いに素直に沿うわけではなく、私に抗ってそう言っているのだと思った。

ここまで追い詰めてしまって、ようやく私は、自分が全く七海の苦しみに寄り添っていないことに、自分が七海を苦しめていることに気づいた。私が最悪の当事者になっていた。

「どもりについて友だちに話さないといけないのか」「言いたくないことは言わなくてもいいのではないか」と私は自分の思い込みに問い返した。私はまだ、七海の同級生全員にたこ焼きもピザも焼いていないことに気づいた。私はいつの間にか、私のしていないことを棚に上げて、七海一人に吃音についての課題を背負わせようとしていた。七海が吃音について話したくないという状態を七海一人のせいにしていた。ただ「ゆうたらええ」わけではないことに気づいた。私はこの話は少し時間をおくことにした。

通級の後、担任にこのやりとりを伝え、国語の件については、七海のぬけた時には新しい課題には入らないこと、もし入る時には、通級を止めて国語の授業に出ることを確認しあった。また、月あたりの通級の回数を減らすことを検討した。

次の週にもう一度このことについて七海と話し合った。６年生になったら、月に１、２回の通級にすることで折り合いがついた。その後、一緒にべっこあめを作って食べた。

５．おわりに

６年生になった七海は月に１、２回の通級を続けた。吃音の資料を読んで話したり、ファンタスティックケーキを焼いて食べたり、テレビゲームをしたりした。３学期になると、休日や行事と重なってほとんど通級することがなくなった。

３月に入って、たこ焼きを焼いて給食の時間に合わせて七海の学級に届けた。昼休みにことばの教室でたこ焼きの準備をしながら待っていると同級生が７、８人やって来た。七

海は昼休みのバスケットボールに夢中らしく、お盆を届けるとすぐに遊びに行った。たこ焼きを食べたい同級生の何人かが残ったので一緒に焼いて食べた。次の週も昼休みにたこ焼きの準備をしてことばの教室で待っていた。七海の同級生が少しずつ集まってきたのでたこ焼きを焼いた。昼休みが終わるころ、バスケットボールを抱えた七海がやって来た。同級生に紛れて七海もたこ焼きを食べていた。

参考文献

大石益男：コミュニケーション障害としての吃音．ショートコース「吃音」，1-7，心身障害児教育財団，1992.

中沢新一：ポケットの中の野生．岩波書店．1997.

出会いからはじまる主体的な学び

神戸市立本山第三小学校　桑田省吾

はじめに

◇　私事ながら本年度ことばの教室の担当を離れたことで、これまでのことばの教室での取り組みを違った角度から振り返る機会を得た。また私自身吃音者として、自分だったらどんな支援を必要としただろうかということもあらためて問い直してみることもできた。

吃音のある子どもへの支援は難しい、その思いは何年取り組んでも変わらない。「自分のことばややりとりのし方を育てていく」ことや「周囲の理解を深める」ことなどいろいろな要因を考えなければならない。が、支援を考える上での基本的な視点は次第に自分の中で以下の点に集約されてきたことも再認識できた。

①　吃音の問題は自分自身で取り組む問題である。
②　「学ぶ」ことで吃音に起因する問題は大きく変えていける。
③　子どもは自分で取り組んでいく力、学んでいく意欲を持っている。

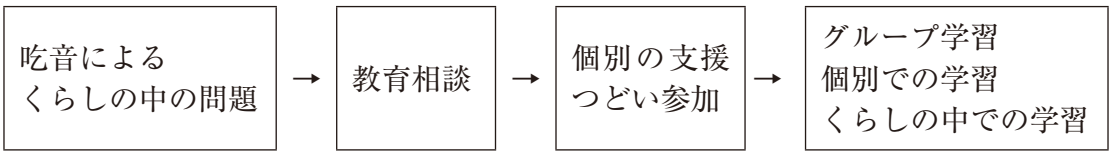
◇　ことばの教室の担当になった当初、私の子どもへの支援は必要以上に手厚かったと思う。相談を受けたからにはそれに応えるべきだという思いからか、子どもの今弱いと思われることを伸ばそうとしたり、その子の困難さを軽減するための特別な配慮を考えてみたりした。吃音の問題のはっきりとした解決方法や予後がわからない分手厚く支援しようとしていたとも思われる。それは子どもが実際に抱える吃音の問題が何かも確かめられず、どんな支援が求められているのかも明確にできないまま「教師が考えた指導」をしていたのだと反省する。そして何よりもそのような指導を受けていた子どもは困惑していただろう。

◇　吃るという事実に当惑し、くらしの中でも不都合を感じている親子が相談に来た場合、たとえば次のような指導の流れを考えた。まず教師が個別で出会い、いろいろなやりとりを親密にしながら子どものののびのびとした部分を引き出し、吃ることをあまり気にせず多様に受け止められる土壌ができてきたら他の吃音のある子どもと出会わせ、吃音のある子どもが集まるキャンプ参加等を誘う。そして、在学校の担任にも理解や必要な配慮を求めた上で、クラスの中でがんばってもらう。

吃音という言語障害 → 教育相談 → 個別指導 グループ指導 → キャンプ参加等 周囲への啓発 → くらしの中でのがんばり

しかし、子どもたちの支援のニーズに気づかされる中で、このような指導の流れが本

当に望まれる支援なのかという疑問も持つようになった。たとえば次のような支援の流れで、子どもがのびのび自分で学び、行動を起こしていく事例にも多く出会うようになったのだ。



この報告では「ある高校生との教育相談」と「吃音親子のつどい」の事例を通して「どんな支援が」「どんな場で」行なわれるのが望ましいのか。そしてそこではどのような教育的活動が行なわれるのかについて考察してみたい。

1．教育的な課題とは何だろうか

（1）成人吃音者のことばから

吃音のある子どもへの支援をどう考えたらいいのだろうか。子どもの困っていることに沿ってひとつずつ目の前にある問題に取り組んでいくことも大切だ。が、子どもの人間的な成長やそれを長期的に支える支援を考える場合、何を教育目標としどのような内容を教育的課題として取り上げていったらいいのだろう。そのヒントが得たいと思い、吃音とともに幼児期・学童期・思春期とすごしてきた成人吃音者の方に「自分にとって吃音とは何か」と尋ねてみた。

これまで吃音があるため自分を否定したり、人から不当な扱いを受け苦しんだりしたという述懐に多く出会った。その方々も吃音に向き合い、問題の根源である吃音を少しでも軽減できるよう真剣に取り組んでこられた。が、消し去りたい吃音も問題状況も思うようにはならない苦悩を語られた。

また逆に「吃音があってよかったと思える」さらに「今は吃音がないと困ってしまう」と語る吃音者にも出会った。

そのように語る成人吃音者に「吃音でよかったと思える理由」を聞いてみた。その理由の中で共通していたのは「吃音は自分に与えられた良質のテーマ」でその「吃音」に向き合うことが自分の豊かな人生につながっているという視点であった。

それに関連して

・吃音は自分のすべてではないが、大切な一部分である。
・人や本など貴重な出会いが多くあった。
・吃音があったからいろいろな周囲の物事や人の気持ちに気づくことができた。
・弱いと思っていた部分が「自分らしさ」を磨いてくれている。
・吃音は日々取り組まざるをえない問題で、他の問題への対処の仕方も学ぶことができた。

なども語られた。

今吃音があっても生き生きと自分のくらしを送られている10数名ほどの方にお話を聞かせていただく中で、これまでに経験したことや吃音と共に過ごしてきた道筋の違いはあっても、また表現の仕方は違っても同じ見解をもたれるようになったこともわかった。

「吃音にはずっと悩まされてきた」という方、そして「吃音があってよかった」と語る方。まったく違った見解に出会い「吃音の障害」とは何だろうとあらためて考えさせられた。ここからも吃音の問題は、関係の中での具体的な困難さはあるが、本人の吃音のとらえ方が障害の内容や大きさを決める一番大きな要因ではないかと考えられる。

日々困難なことが多いだろうと誰もが思う「吃音」という言語障害。なぜ「吃音があってよかった」と言えるのか。この発言はいろいろな恵まれた経験があってはじめて言えることなのか。また、悩み多き時期を通り過ぎたから言えることなのか。そして吃音を「自分に与えられた良質のテーマ」と捉えていくことは、吃音のある子どもにとっても有意義な教育的課題となりえるのだろうか。

（2）Aくんとの教育相談

高校生Aくんとの教育相談は、吃音に関する問題にどう取り組んでいったらいいのか、またことばの教室などの教育の場にはどのような支援が求められているのかなどを考えるひとつの契機となった。

◇14年吃音とつきあってきた

就職試験を控えた高校３年生のAくんは「ぼくはもう14年吃音とつきあってますから。でも先生が治せというならやってみます。」と言いながら、クラブ顧問の先生の強い勧めでことばの教室を訪れた。

Aくんは自分が吃っていると自覚した３歳の頃から吃音は悪いことだと感じていたそうだ。小学校入学後すぐいじめにあい、学校ではほとんどしゃべらなくなった。小学１年生から中学になるまで母と定期的に児童相談所の言語相談と国立病院の言語訓練に通ったが、吃音は軽くならなかった。中学ではさらにひどいいじめにあい黙り込んでしまったが、高校進学を機にこのままではいけないと、吃りながらも自分から進んで話すよう決意したという。親元を離れ祖母宅に下宿しながら通った高校ではスキー部の主将兼渉外係、そして中心選手として活躍することができた。

高校３年になり就職試験を控え「短所である吃音を治し何とか普通にしゃべれるようにならなければ」とのクラブ顧問の先生の勧めでカウンセリングルームとことばの教室へ相談を申し込んだ。

教育相談でＡくんは「今 治せと言われれば何でもがんばってみます。」と言いながら、これまでの自分の経験をあえて話そうとはしなかった。わたしが最初に「ここでは吃りながらでも言いたいことを伝えるにはどうしたらいいか一緒に考えることはできるが、吃音が目立たないように話せる方法は持ち合わせていない」と伝えると、Ａくんは目を見開き重い口を開いて「そうですよねえ」と相槌をうった。その後は自分の思いやこれまでの経験をひとつひとつ思い返すように語っていった。話しはその後「今、自分はどうしたいのか」という話題に移った。

◇自分の 今すべきことは

では「これからどうしたらいいのか」その問いに対してＡくんは「自分が思うことが本当にそれでいいのかどうかわからないが」と前置きし、自分なりに思っていることを語った。その中で次の二つのことが整理できた。

① 家族や学校の先生の願いである「ことばの問題を解消し、夢や希望を実現していく生き方」を模索するとき吃症状はやはり障害となる。が、その障害をなくすことを目標にしていたのではいつまでも自分らしいスタートが切れないということ。
② そうではなく「どもっているということも自分の一部分として、今自分は何がしたくて、何をすべきかを大切にしていく」そんな方向を模索する中でこれまで見えなかった状況が開けてくるのではないかということ。

では今、何から取り組んだらいいのかの問いにＡくんは「みんなが望んでいるやりかたでは、自分はやっていけない。自分の思いを曲げた形で取組んでも、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、どんなふうに歩んで行きたいのか、自分で考えたことを自分のことばで周りの人に伝えていきたい」と語った。吃音は「いくつかの場面」や「いくつかの人間関係」の中では障害になることは事実だが、それも含めて「自分に与えられたテーマと捉えてやってみたい」Ａくんはそんな決心を伝えてくれた。

（初回の相談で問題状況の整理がつくのは一般的な事例ではないかもしれないが、幼・小・中・高校と吃音と過ごしてきたＡくんの中にはもう自分なりの問題の整理ができあがっていたのだと思われる。）

（３）教育相談の中で

◇吃音のある子どもは支援が必要な存在か？

「今支援してほしいことは何か」と教育相談の中でＡくんに問うた。Ａくんは、他の吃音者に出会って話してみたいこと以外は「今、支援は必要ありません」と応えた。

私もそうであったように、教師や専門家は相談を受けると本人のニーズが明確にならず

とも相談を受けた流れで「どんな支援をしてあげられるか」と当たり前のように考え、教師中心に支援を進めていってしまう面が多分にある。また、言語治療や期間の限られた支援と捉えると症状の軽減や問題の解消が先に発ち、問題状況の中での本児の成長という視点は後回しになることも多い。その場合吃症状のみならず学校や家庭での他者の関わり方、本児の性格・行動面までがその指導の対象になりやすい。

たとえば数年前本市の事例検討会で、吃音のある子どもへの支援について検討する中で「吃音のある子どもは吃音の状態だけでなく、性格面でも気になることがある。吃症状よりもそちらの方が心配である。それをどう変えていくかが課題だ。」との意見があげられた。ことばの教室担当者全員に「担当している吃音児はどのような子どもか」と担当者の受ける印象についてアンケートをとらせてもらった。多い順に以下のような子どもの様子があげられた。

① 気のつくいい子
・やさしい。 ・思うように育ってくれている。 ・おとなしく、反抗もない。 ・聞き分けがいい。 ・様子をよく見ていて先々やってくれる。 ・常に周りの様子に気を配っている。 ・大人びている。 ・ことば以外問題はない。

② ケンカや競い合いが下手
・人あたりがいい。 ・尻込みしやすい。 ・勝負に熱中できにくい。 ・がんばっているのに、チームワークをとるのが苦手。 ・友だちや兄弟が叱られているのをよく観察している。

③ 自信がない
・「おかあさん、怒ってない？」とよく聞く。 ・自信がないときと自慢するときと極端。 ・不安で前もっていろいろ確かめる。 ・慣れるのに時間がかかる。 ・思い通りにいかないと落胆が激しい。 ・顔色を伺う。

④ チャンスがあればアピールしたい
・「ボクのおかげで」とよく言う。 ・オーバーな表現や芝居がかった表現をする。 ・わざと悪びれる。 ・わかった風なセリフをよく言う。 ・先生や大人に取り入るのがうまい。 ・得意なことはよくしゃべる。 など

これらの様子は吃音のある子どもと出会った方ならどの項目にも思い当たるところがあるのではないだろうか。確かに吃音による２次的な問題のサインとして捉えられる点もあるだろう。そしてこれらの中で教師や保護者が好ましくないと思われる点、気になる点にアプローチする指導が実際に行なわれてきたし、そんな様子を引き起こすと仮定される家庭や学校の人間関係などの環境を調整しようとする指導もあった。

今も吃音のある子どもの初回教育相談時の主訴に「気が弱く、とても心配性で、やる気や実行力が無くて困っている。ことばのことよりもそれを何とかしたい。」などの内容が挙げられることも多い。Ａくんも小・中学校時代この主訴と同じような指摘（他者評価）を受けていたという。しかしここには教育の場で何をして欲しいかという「本人のニーズ」もどう育っていってほしいかという「教育的な目標」もない。

難しいことではあるが、まずは本人のニーズを知るなどの一面的でない吃音児のアセス

メントが必要ではないか。初回相談時は吃音の問題が何なのかもつかめていないだろうし、とにかくいやな状況から逃れたいと思っている相談者がほとんどである。何が自分の真のニーズなのか一緒に考えていける場と時間が必要だろう。

また吃音に起因して現れるいろいろな様相の、その基にあるその子自身の「吃音の問題」に目を向ける必要がある。たとえば上記の好ましくないように見える点も見方を変えれば、吃音を持ちながらも一生懸命自分なりにいろいろな状況を察知し、その状況の中で折り合いをつけようとし、ハラハラしながらも自分なりにどうすべきか考え、問題に向き合っている様子とも考えられないだろうか。

そう見ると吃音のある子どもとの関わりの中で、たとえ今迷いの中にあり不安定な状態であっても次の点が確かめられることが多い。

① 吃音児の多くはしむけられなくても、吃音に向き合っている。

② 人に頼ったりせず自分の力で何とかしようとしている。

◇では「何をすればいいのか」

Aくんの場合は幼児期から思い切って相談機関に相談をし、指導も受けてきたが、誰もが吃症状を思うように操作できないという現実に蓋をしたまま「吃音の症状」に手を加えようとする指導が続いた。が、いじめによる自己否定や黙り込みなど現実に起こっている問題には直面しながらも、それを取り上げずに来た。

＜情報を＞

Aくんは教育相談で、これまで吃音についてのガイダンスがなかったことや、今、吃音に関する知識や情報が欲しいと語った。特に「吃音に関する最新の知識」「吃音者の将来」「就職での問題」について詳しく知りたいということだった。

Aくんは「吃音を治せる方法は見つかっていない」という情報を知っただけで、自分がこれからすべきことが見えてきたと言う。知らなかったことによる回り道は大きい。また、もっと学びたいことも明確になってきたという。（Aくんはそれまで就職だけを考えていたが、大学で勉強もしてみたいと考えるようになった。）「吃音のこと」や「自分のしたいこと」などをあらためて学ぶことで、これまでどうにもならないと思っていた問題も、否定していた自分もそうばかりとは言えないことも見え出してくるに違いない。

＜「吃音」に目を向けて＞

吃音の問題はことばがスムーズに出ないという不便さによる本人の苦労だけでなく、他者の否定的なまなざし（評価）の中で生じる苦しさが大きなウェイトを占めているだろう。当然他者からの評価がそのまま自己評価にも影響してくる。また、他者の評価をどうにかしようとすればするほど、ますますその他者の評価基準に縛られていくという皮肉な結果

にもなっていく。

そのような不条理な評価の中でも、自分はどうやっていけばよいのか。かつて私は他者の一面的な評価の中で、人はどのような活動や取り組みを通して自己肯定感が高まるかを考察したことがある（桑田，1983，1985）。

他者の「まなざし」に拘束された中で、自分なりの歩み方を見つけ出すには

① 得意なことを伸ばすなど、他者も認めるだろう要因の中から、なんとか自分が取り組めそうなものを見つけ、いい評価を得ることで自己肯定感を高める。

② 他者の意味づけを無化（Non-sense）できるような、遊びなど評価が直接入りにくい場で、自分の持てる力を発揮し自己実現を図る。

などの取り組みが抵抗も少なく、自己肯定感を高めていける可能性をもった活動である。これらは問題の渦中にいて、がんじがらめになっている状況などでは特に重要なこととなってくる。このような活動を通し「自分」を見つめ学ぶことも行われるし、次にしたいことも見えては来るだろう。が、吃音の問題はいくら長所を伸ばし褒められたとしても、のびのびと自分らしさを取り戻しても、自分を悩ませている事実や問題から目をそらしていてはいつまでも不安は消えない。また自分はどうして行くべきかの視点も得られにくいだろう。

①②のみならず発達時期に応じた形で次のような取り組みを行なっていく必要があるだろう。

③ 吃音に目を向け、他者が否定していることは果たして否定されるべきものなのか、また自分はそれをどうとらえているのかについて、事実や思いを整理したり行動したりする中で考えていく。

吃音は性格や癖と同じくいやだ、きらいだといってそれを捨てることもできなければ大きく変えることもできない。吃音から目をそらしたり、それを取り除くことに捕らわれるよりも、どうして他者や自分はそれがそれほどいやだと思い込んでいるのかに目を向けること、それが自己を肯定するためのスタートとなるだろう。

教育の場で何をすればいいか。これらのことからも、吃音に関わる正しい情報を提供し、事実を見つめ、早い時期から自分が取り組んでいくべきことを明確にする支援が必要と考えられる。

＜いつから始めるのがいいか＞

Ａくんの母は「この子は５年生までは吃音のことは気にしていなかった」と思っていたが、Ａくんは３歳からずっと吃音は悪いことと思い、悩んできたらしい。ことばの教室でもたとえ３歳の幼児であっても相談に来た時点で、人との話し方の違いや家族が自分のことで心配していることなどに気づいている場合が多い。

ことばの教室など相談機関に最初に来室したときが、「吃音のこと」や「自分がすべき

こと」などについて目を向け始めるひとつのチャンスである。たとえ幼児であっても相談にきた子どもには時期を延ばすことなく、自分のことばや取り組むべきことについて振り返り考えていける場を提供していくべきではないかと考える。

２.「学び」がはじまる「場」

昔も今も多くの吃音のある子どもは相談機関につながらないまま自分で日々の問題に対処していると予想される。相談機関や通級に出会えるのは吃音のある子どものうちのほんの一部ではないだろうか。ましてやそこで「いい学び」ができ、それを継続できるのは稀なケースかもしれない。親にも話せないし心配かけたくないという子どもにとって、親と一緒に相談機関に行くということはとても敷居が高いことだ。

（１）たとえばどんな「場」があったらいいか

◇となり町の図書館のようなところ

私は子どもの頃、隣町の図書館のようなところがあればといつも空想していた。調べたいことがあればそのことについて書かれた本がある。どうしても確かめたいことがあれば奥に相談員のような人がいる。誰にも会わない方がいいけれど、似たようなことを求めて来ている何人かの子の姿もある。そんな場を空想していた。時代的なものもあったかもしれないが、個別で指導を受けることやグループで話し合わされることはとても怖いことであった。まず第一段階として、吃音とはどういうことなのかという知識やどのような指導があるのかなどの情報が手軽に入手できればと思う。例えば今なら児童館の情報コーナーや公的機関のインターネットなどで情報を得やすくすることができるのではないか。またことばの教室や病院は怖いところではないという情報やそこではこのような支援が行なわれているという情報も自分で手に入れることができたらと強く思う。まずは「吃音に関する適切な情報」があれば、自分がどうしていったらいいか考える材料も得られ、次の動きも考えられる。

◇スーパーマンがいなくても

Ａくんは小学校時代　国立病院でとても評判のいい言語指導の先生につくことができた。が、吃音の症状は一向に快方に向かわない。そのことで周囲の評価はよりＡくんの能力や姿勢、家族の関わり方などに対して厳しいものになっていったとＡくんの母親は言う。

言語面の流暢さを高めるためのノウハウや、身の回りの問題に対してどうしたらいいかの具体的なアドバイスなどは自分の取り組んでいこうとする方向が決まるまでは必要ないかもしれない。困った問題にすぐに対応してくださるスーパーマン先生がいてくれたらと

思うこともあるだろうが、吃音の場合、ことばの教室の先生や言語指導の専門家にすべてを委ねたら何とかなるということは極めて少ない。それよりは「今のままのあなたでいいんだよ」そして「自分のことは自分で考えやってみたらいいよ」と適切にガイダンスをしてくださる方がいてくれたらと思う。

◇同じ問題をもつ人と出会える

Aくんは吃音のことを口にできたのは18歳までで一度だけだったという。私は自分のことばの困り方は自分特有のもので誰も理解してくれないだろうと思い込み、心許せる吃音者の仲間に出会えた30代後半まで自分の「ことば」のことは誰にも話せなかった。また当然のことながら積極的に会話に参加しようとしない姿勢もそれまで変えられなかった。ひとりではなかなか自分のことをありのまま見ることができない。仲間と出会うことは一人ぼっちで考え込みふさぎこんでいる状況とは違う展開が期待できる。可能であればできるだけ早い時期にそのような仲間との出会いが実現できたらと思う。

「情報」「ガイダンス」「出会い」～これらは自分の「学び」（自己教育）をスタートできる大きな要因と思われる。

（2）ことばの教室での「吃音親子のつどい」の試み

では具体的に「学び」を実現できる「場」とはどのような場があるのか。まだまだ開かれた状況ではないが、一例としてことばの教室で定期的に行われている「吃音親子のつどい」を紹介したい。

ここは神戸市にあることばの教室。２学期の終業式の午後を利用して第23回吃音親子のつどい「出あいの広場」（以下「つどい」）が開かれている。

参加者は30数名、通級中の幼児や小学生とその兄弟、保護者、かつて通級していた中学生、高校生、大学生、成人吃音者セルフヘルプグループの方などの顔が見える。開会前の時間、受付や司会進行、ゲームなどの打ち合わせを子ども達がやっている。

はじめのつどい　スタッフの子ども達による開会宣言、ひと言自己紹介からレクレーション。みんなとても声がよく出ている。それも語尾までずんと伝わる力のあることばだ。恒例のフルーツバスケットでは不思議なことに気づいた。慣れていない子が鬼にならないよう気づかれないようにわざと鬼になっている子がいる。クイズの時間。「ここに集まっているのはなぜでしょう」幼児の出す無邪気なクイズに「はいはい、『どもり』だからでーす」と先を競って答えている。自分が司会をする出番を待ち遠しそうにしている子もいる。やる気満々の子どもたちがつどいを盛り上げ、それを笑顔で楽しんでいる子もいる。参加の仕方は自由である。

語り合いの時間（グループ別）　子どものグループでは「ファーストフードで注文したら違うものが出てきた。みんなならどうする？」「吃音の引き伸ばしや繰り返しって一体何なのか」などの話し合いがされていた。また成人吃音者への質問コーナーもあった。最後は作文タイム。

保護者グループでは来年１年生を迎える保護者から「入学するにあたっての不安」や通級し始めて間もないお母さんから「家での接し方、兄弟の問題」などがテーマとして話し合われていた。

おわりのつどい　「ぼくたちの主張」　作文をもとにみんなに伝えたいことをひとりひとり発表。学校でもこんな大胆に発表をしているのだろうか。子どもたちが作ったつどいのテーマソングを一緒に歌い、「また次回ね」と名残を惜しみつつ全員握手でつどいの幕は下りた。

この「吃音親子のつどい」は地域のことばの教室で定期的に行なわれている。ここでは同じ体験を持つ仲間に出会えて、いっしょに遊んだり、話したくなったら語り合ったりできる。世代的にも幼児から成人まで「広く」出会え、幼児期から中高生になっても「長く」参加できる場となっている。普段の教育相談や通級指導と違い参加は自由。担当教師の方向付けや働きかけも少なく、したくないことはしなくていい。個別指導よりはかなり敷居の低い場である。

このつどいが定期的に繰り返される中で、「自分ひとりではない」「話したかったことが話せる」という安心感が得られることだけにとどまらず、いろいろな吃音や自分のことについての「気づき」や主体的な「学び」がスタートし始めることがわかってきた。

３．語り合いの中で

「つどい」はまずは仲間に出会えることをねらいにスタートした。そこでは、全体会やゲーム・レクレーションにも大きな意義があり、毎回楽しい趣向が子どもたちの中から生まれてくる。が、第１回目からグループ別の「語り合いの時間」がつどいで最も大切な時間という印象をどの参加者ももつこととなった。

つどいの「語り合い」はテーマを決めていない。参加者の「ありのままの声を聞く」ことに重きを置いている。話題を設定しなくても、そこでは「自分の思いや体験を語ること」や「日々のくらしの中で疑問に思ったことをことばにすること」などが自然に行なわれている。進行係の教師も側にいるだけで、強引に進めることもないし、問いに対して答えらしき内容を伝えたり評価したりもしない。そこは、何を言っても「こうした方がいい」「それは違う」などと言われない場である。

（１）くらしの中で感じることが豊富な教材

この１年語り合いの中で出されたテーマは次のようなものである。内容は吃音のことに限らず、くらしの中のいろいろな事柄が仲間と語り合いたい話題として取り上げられている。

・好きなあそび　・得意なこと　・自分がみんなに教えたいこと　・野球やサッカーの話　・困ったこと　・いやだったこと　・友だちとの話し方　・好きな子とどんな話しをしたらいいか　・いやな友達とどうつきあっていくか　・吃音のことをどう思っているか　・どもりって病気か　・自己紹介の仕方　・国語の音読　・本当の自分の気持ち　・親のこと　・兄弟のこと　・からかわれたり、いじめられたりすること　・友だちからの暴力　・いやなことがあったあとはどうしたらいいか　・担任の先生は信用できるか　・教師や親を頼らずがんばる方法　　など

ここでは「思いを共感できる」だけでなく、ちょっとした他者との考えの違いもきっかけにして、自分のことを振り返ったり、人のことを理解したりする機会が得られている。先日行なわれたつどいでは小学２年生から「ファーストフード店でがんばって自分で注文したが、注文したものと違う物が出てきた。みんなならどうするか」という問いが出された。その２年生の子は「ぼくは、きらいなもの以外、がまんして食べます。」と言ったが、他の子からは「それもわかるけど、僕なら、ちゃんと『これは違う。』とはっきり言う」「やっぱり自分では注文したくない」などいろいろな思いが出された。事後の感想文には多くの子が「いろいろな考えがあるんだな」という感想を書いていた。その後、中学生が「担任の先生に希望校を伝える」ときのエピソードを語り、「ではもっと重要な内容で間違えられたらどうするか」という話題へと発展していった。

これらの語り合いはどれが正解だとか、どうするのが望ましいという判断を求めるのが目的ではない。ふと思ったことを取り上げ仲間と語る中で、「自分」というものが何を考えているのかをのぞくことができおもしろくなっていく。また仲間の考えを聞く中で「ひと」もおもしろいなあと思えてくる。

つどいの語り合いの中で、吃音に限らず日常の様々なことが「自分」や「ひと」のことを考えるいい教材になっている。

（２）自分のことをことばにしていくこと

・「国語の時間話しにくい。何も言えません。」「ぼくは、ちょっとしゃべれないから、ちょっとだけでもいいから、聞いてください」

吃音のある子どもは　おしゃべりが苦手と思われがちだが、逆にたいへんおしゃべりと思えることが多い。きっと自分の中に話したい思いや体験がいっぱいつまっているのだろう。

・「言おうと思っていることが出てこない。」「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。死ぬほどいやと思ってる。」「悪化してる。」「ボクは、人にわからないよう隠している。」「治そうと思ってる。」「お話しするとき何言ってるか分からないし、しゃべれるようになりたい。」「１回くらいは別にいいけど。100回ぐらいはいや

や。」など。

回を重ねるごとにつどいで自分のことを飾らずありのまま吐露していくようになる。自分のことを語るとき、実感や思いのたくさんつまった「自分の吃音のこと」や「吃ることをどう思っているか」を語ることは、語り合いの中で自分を開示していくためのいいファーストステップになっているようだ。語り始めは吃音の話題より「趣味や好きなこと」の方が話しやすいだろうと考えていた教師は子どもたちが次々と自分の吃音について語る様子に驚かされることが多い。

・「まねされたり、だまれーとか言われる」「言い返したいけど、言い返せない」

これまでは普段のくらしの中では自分のことばのことや弱いと思っている部分はなかなか話せなかったが、ここでは話しても大丈夫と思えてくるようだ。どもるという事実、こんなことを思ったり悩んだり考えたりしているということ、これまで隠していたり否定していたことなどが、「そうそう自分もそうだ」と受け入れられていく。友だちの話を聞き、「あ、やっぱりそうなんだ」と気づき、また自分のことを振り返って話していく。

自分がどのような吃音で、どんな考えをもっているのかということを確かめることは一人ではなかなかできにくい。よく似た体験をもつ仲間と出会って、交流して、表現して、はじめて客観視されていくのだろう。そこでは、自分の見ようとしなかった部分、見ようとしても見れなかった部分が見え始め、自分とつきあうことができ始める。

（3）自分のテーマが見え始める

仲間と出会い日々のくらしのことを語り合うことによって必然的に自分なりの「学び」（自己学習）の体験が行なわれていく。特に「吃音」のように日常的で、解決しにくくて、多様な２次的な問題も含まれるテーマは数回の語り合いで答えが見つかるものでもなく、自分を見つめなおすことがまず必要となるので「学び」を深めるのにいい教材と考えられる。そこから自分がさらに時間をかけて学んでいきたいテーマが見えてくる。

◇もっと吃音について知りたい

これまで見たくなくて見ないようにしていた事実をありのまま見れるようになると「問う」ことがオープンになり、いっぱい「聞きたいこと」や「確かめたいこと」が生まれてくるようだ。

つどいに来ていただいている成人吃音者にいろいろ質問をしたいと子どもたちからリクエストがあった。子どもたちは「授業中もどもったまま発表してましたか？」「就職できるんかな？結婚も」「友だちはどうしたら話を聞いてくれるだろう？」「いやなこと言われたらどうしたらいい？」「お母さんに学校のこと話した方がいいかな？」など毎回さまざまな質問を浴びせている。また質問だけでなく「自分はこういうふうにしている」「こん

なことを思っている」など日々のいろいろな思いを伝えて「そうなの、がんばってるね」「思った通りしてよかったね」などの言葉をもらうのも楽しみにしているようだ。

◇「問題解決学習」ならぬ「問題解決しない学習」

その中でも例えば次のようななかなか答えの見つからない、解決しにくいテーマが繰り返し語り合われている。

＜友だちから嫌なことをされたらどうする＞

（５歳）「外で、みんなに悪口言われたら、家でお父さんに言う。怒ってくれる。」

（小２）「それはひきょうやな。そういうときは、自分の力でどうにかするんや。」

（小２）「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。自分の力で言わないと。」

（小４）「お父さんは言い返せというけど、お母さんはやめときていう」

（５歳）「だけど小学生やったら、先生に言うより自分で言った方がいい」

（５歳）「先生に言っても、先生はきっとその子を叱らないよ」

（小２）「そやから自分で言う、自分で解決するねん」「自分で言ってもだめなときは仕方ないから先生に言う」

＜相手にやり返すか＞

（１年）「蹴ってきたり、パンチする子もいるけど、どうする？」

（５歳）「たすけあう」　（４歳）「仕返しする」

（高２）「暴力はあかんで、暴力ふるっても分かってくれないよ」

（４歳）「暴力しても、またやりかえされる」　（小２）「暴力した人が傷つくねんで」

（小２）「『アホか、カス、しねー』と口で言うた。」

（５歳）「だけど、アホとかバカとか言うたらあかん。ぼくまで、悪いことしてることになる。」

（小２）「でも言い返してしまうねん。どうしても、言い返してしまう。」

（小２）「オレは、あかんと思う。他の人に、死ねと言われたことある。なぐりたかったけど、そばに先生がおったからせんかった。」

（５歳）「いじめられてもさあ、やりかえしても意味ない。みんなもやり返したいと思うやろけど、ほっといたら、もうみんなも真似とか悪口されたらほっとくねん、ほっといても意味ないけど、とりあえずほっとくねん。」

＜いやなことがあったとき、どう自分の気持ちを処理するか＞

（４歳）「いつまでも悩みっぱなしは、だめ」（小２）「寝たら忘れる」（５歳）「がんばって忘れる」

（５歳）「友達とずっと遊ぶ」（４歳）「ずっと知らんぷりしておく」

（５歳）「しんぼうする。しんぼう」（３歳）「わすれるねん、ゆっくり寝て、いやなことを

とばすねん」

（4歳）「自分の中で、わたしね、弱い弱いって言ったら、すぐいじめられる。でも、強い強いっていつも言っとくねん。」

子どもたちはこの語り合いの中で「対立」を暴力的に解決しようというのではなく平和的に解決しようとしている。それも「仲間とのつながり」や「わかちあい」が感じられる中なので悲観的になったり防衛的になったりせず語り合えている。自分の主張を通さないという様子も感じられない。

もちろんここには正解もすぐに使える妙案もない。くらしの中でどうしていくかは時間をかけて自分で考えていくしかない。それでも先生や親に頼らずやって行こうと考えている。いじめもからかいも皆無になるとは思っていない。でも何とかやっていこうとしている。友だちとの語り合う中からそんな強さが生まれてくるのではないだろうか。

特にこのような明確な答えの出ないテーマについてのやり取りを見ると、語り合いの中で次のような姿勢が子どもたちに形成されてきているのを感じる。

① 安易に答えを求めない。また誰かに依存しようとしない。

② 「いいーわるい」「できるーできない」「わかるーわからない」というような白黒をつけるような判断ではなく、そのどちらもあるというような考え方を友だちを尊重した「対話的な関係」の中で培っている。

③ 「いやな状況」を誰かの力で変えてほしいという考えではなく、自分たちはその状況とどう関わってやっていくかという視点で話し合っている。

④ いろいろな問題にどう向き合い、自分は何をしていくべきかを繰り返しトレーニングしている。

不条理に感じることの多い、そして自分の力ではどうもしようのないことが多い「吃音」というテーマに取り組む中で、このような姿勢ややり方が育っていくのだろうか。また「困ったけども自分で考えてみよう」と思えることは、自己肯定感を育んでいく上での土台になるのではないだろうか。

４．テーマ学習

自分が学びたいことが定まってからの学習、自分の知りたいことを深めていく学習、それが見つかるとその後はどんな学習の内容や方法でも楽しくなってくるようだ。

また、自分のしてみたいことなどが見え始めたら自分でやってみないことには合点がいかない。吃音はどもり方や困る状況に共通項があるにしても100人100通りなので、いろい

ろな意見を聞いても自分に合ったアプローチを自分で見つけていかなければならない。そしてどんなやり方が自分に合っているかは仲間との学習やくらしの中で検討し試していくことで確認していくことができる。

（1）テーマ学習①：グループでの学習

「もっと話し合いたいねん」（2年）

そんな子ども達の要望が高まり、それまでの教師が計画したものとは違うグループによるテーマ学習が通級指導時に生まれた。グループ学習では「つどい」の中から見つかった自分がもっと深めたいテーマが取り上げられ、話題をしぼって話し合いや調べ学習が行なわれる。

例えば、幼児、1年生、2年生、3年生2名の5名からなるグループでは「自分の吃音について」のテーマが取り上げられ、このテーマを取り上げたかったBくんの問いかけから学習が始められた。

＜自分の吃音について＞

「あんまりどもらへん、て言うか、言おうと思っていることが出てこない。」「緊張してるとき、どもったことない。」「電話のときもどもらない。出席のときとかもどもらない。」「回転寿司やったら、インターホンやからどもらへん。」「電話の時や自己紹介はだいじょうぶ。」「こんにちはとか出てこんときがある。」「つまるのをごまかしている。」「調子のいいときと悪いときがある。」「ぼくは3学期調子がいい。」「夏休み前悪くなるかな。よう知らん。」「4月5月はあんまり良くない。」「これが『吃音の波』って言うねんな。」

<工夫のこと>

「つまろうとしたらごまかすってどうするん？」「ちがう心臓から声を出す。」「声変えるねん」「今しゃべっていることばより、低い声でいうねん」「うまくいくかなあ」「いっぺん自分で実験した。休み時間友達と遊んでいるときにしてみた。」

＜最悪のときどうしたらいい＞

「ケーキ食べて、心をしずめた」「かなしいことあったら、心入れかえる、いい心と」「心の交換じゃなくて、自分がにっこり笑って、泣かないようににっこりとすごす」「それでもう一回違う方法を考える」

わからないことは聞いたり調べたりする、授業での発表の仕方など話し方で困っていることは実際にみんなの前でやってみたりもする。やってみることすらできなかったことが、安心できる仲間の中でやれる。

何よりも一人ぼっちではなく、仲間といっしょに自分を振り返る機会を持てることはとても贅沢なことだと思われる。

グループ学習後、感想を聞くと「みんなとしゃべれてうれしかった。ぼくもみんなに話

できるし、聞いてくれるし、すごくよかった」「まーまー、つまることについて、勉強できてよかった」「今日勉強して、初めて話して、楽になった。」「おもしろかった」「話せてよかった」など語られていた。

この１年間グループ学習で取り上げられたテーマは
・自ら学びたい吃音の知識　・自分の長所・短所　・他障害について学ぶ　・他の教室の友だちの取り組みについて　・くらしの中で困ることへの対処方法　・吃音のことをみんなに知ってもらうにはどうしたらいい　・いじめやからかいへの対処　・うまく伝える工夫　・将来のこと　・家族のこと　・「つどい」の実施・運営計画　　などである。

（２）テーマ学習②：個別での学習

個別ではいろいろなテーマ学習が可能であろう。例えば自分の「話し方・どもり方」もテーマに取り上げたり、やってみたかったことにいろいろ挑戦したりしてみることもできる。また「ことばのこと」や「吃音のこと」でなくても、日常ではなかなかできないことを教師につき合ってもらってしてもいいだろう。

私は前任校では電話で勤務校の名前がなかなか言えなかった。９年間自分なりにいろいろ練習や工夫をしたが、とうとう言えるようにはならなかった。が、「こうするといいかもしれない」と思うことをいろいろやってみないと納得がいかない。子ども達の「うまく話したい」「本読みがしたい」「電話できちんと伝えたい」などの思いは個別指導の中でも試していってみることも大事なことと思う。結果は期待したようにならなくても、試してみる中で自分の吃音についていろいろ知ることができる。また、相手がいるとフィードバックしてくれるので、一人でするのと違って自分のやり方が客観的に評価しやすくなる。これも「自分」をよく見始めることができる学習である。

Ａくんとの学習では教師が用意したメニューから選ぶだけではなく、Ａくんの提案やこちらの指導のストックをつき合わせながら次のようなことにも取り組んでみた。

・演劇で行なうような「呼びかけのレッスン」　・からだほぐし体操　・母音などの発声　・苦手な音から始まることばの練習　・あいさつの練習　・言い換えを試す　・電話の練習　・芝居の台本読み　・面接練習　・歌唱　・しりとり　・おしゃべりCD作成　など

その学習の様子は真剣ではあるが切羽詰ったものではなくお互いに「あかんなあ」と言い合ったり「うまくやろうとしたら、めちゃくちゃどもるなあ」など笑い合ったりしながら行なわれた。これも吃音のある子どもにとってはとても贅沢な時間であろう。

（３）テーマ学習③：くらしの中で

自分を振り返ることと同じく重要なのがくらしの中での実践だろう。できないと不安に思い迷っているよりも行動を起こしてみることが大切である。

なかなか難しいことではあるが、毎日通う学校は、つどいやテーマ学習の中で仲間からもらった示唆を、自分なりに解釈して試してみることができる場であればと思う。（そうできるためには保護者や担任、ことばの教室の担当者が力を貸すべき状況も生じてくるだろうが。）

◇学校・学級で自分の吃音のことを話す

「みんなに文句とか言われても、真似されても、ぼくはくせやからと言っておいた。」（小２）

Ｃくんは１年生のときに吃音を冷やかされ、いじめられることが多かった。が、２年生になってグループ学習の中での友だちの発言をヒントに、年度はじめに自己紹介をして吃音のことを話そうと決心した。すぐに理解されなくても言われるたびに「これはクセやねん」ときちんと伝えるしかないと考えたのだ。いじめはすぐになくならなかったが、吃音のことで冷やかされることは減ったという。

またＤくんはこれまでと違う方法で試してみようと考えた。これまで吃音のことを勇気を持ってみんなに伝えてきたが、友達はなかなか増えなかった。吃音であることを伝えたことで友だちが変わり自分に寄ってきてくれることを期待していたのだが、待つよりも自分から話しかけたりあそびに誘ったりしてもっと自然に友達になれるようにがんばろうと決心した。これもテーマ学習からヒントを得たひとつの選択である。

このようにこれまで行動に移せず引っ込んでいた子が、つどいやグループ学習で友だちから一歩踏み出す勇気をもらい、学校でもいろいろ自分を試すことができるようになっていく。また、失敗してもまた考えなおしてやっていける力も得られているようだ。

◇理解教育の中で

くらしの中での問題は「自分のこと」や「吃音のこと」にとどまらない。クラスの中で起こる問題や、学習の中での課題、自分の苦手なことなど、取り組むべき問題はくらしの中にたくさんある。

学校ではいつも多くを語ろうとしないＥくんは、クラスで「いじめ」について考える学級会があったとき、積極的に話し合いに参加し、しっかりと自分の意見を言ったそうだ。そして「自分の意見を言うだけでなく、友だちのいろいろな考えを認め、解決していこう協力していこうとする姿勢が見られた。これまでのＥくんからは想像もつかない態度でした。」と担任の先生が報告してくださった。

またＦくんの学校では総合的な学習の時間、他の障害のある子の実情をいろいろ聞き、何をしたらいいかを考える授業があった。「周囲の人がこうしてあげたらいい」という意見が多い中Ｆくんは「この子は友だちはいるんやろか」「同じ障害の人が集まるつどいとかに参加できるんやろか」「何をしてほしいかは本人に聞かないとわからない」という面から意見を述べた。「当事者の気持ちに立った意見が持てる」「こうしたらいいという具体

策の提示ができる」など担任の先生から評価された。

吃音のある子が日頃自分のテーマに向き合い話し合う力を身につけていくことは、学級での話し合い活動等でいい役割を担えるだけではなく、これから出会うくらしの中の問題も適切に考えていけることにつながっていくだろう。またそのことは子どもたちの自己効力感を高めることにもなるだろう。

（4）テーマがあるということ

わたしは地域の小学校で障害理解教育などのテーマ学習を計画・実施し始めたが、あらためて子ども一人一人が自分の深めたい学習課題を持つことや、体験や実感をもとに考えていくことの難しさを感じている。これまでことばの教室で出会った吃音のある子どもたちが小さいうちから自分のテーマをもち取り組んでいる様子を思い返すにつけ、吃音のある子どもはテーマがなかなか見出せずにいる子どもたちよりもずっと恵まれていると思う。ある成人吃音者の方は「吃音は吃音以外の問題ともつきあう道しるべ」と言われていたが、吃音を通して学べる「自分やひとを理解する力」や「問題に向き合う力」は、子ども達がこれから日々の問題に取り組むときの心強い道しるべになると思われる。

5．出会いから始まる主体的な学びを支える

（1）たくまし派でなくても

私は今40代後半だが、まだ「どもってもいい、大丈夫」と思えず「ことばのこと」でも日々苦戦しているし、まだまだ「自分が好き」と胸を張って言えない。が、吃音にまつわる厄介なことも「おもろいなあ」と思えることが年々増えてきている。

吃音のある子どもは「どもっても大丈夫」「もっと自分を好きにならないと」「自信を持って」「がんばって、やればできる」などの励ましをうけることは多いだろうが、励まされてもなかなかそうは思えないことの方が多いだろう。

「自己肯定感が高められる」ということはどういうことだろうか。それはほめられることでも、勝ちをおさめることでも、苦手なことが気にならないほどのいろいろな力を身につけることでもない。事実を事実として認め、何が問題か正しく見ることができ、むやみに自分を否定することなく、自分ができることをくよくよしながらもやっていけること。「吃音に負けず」「乗り越えて」「がんばりぬく」という「たくまし派」ではないが、吃音のある子どもたちは、いろいろなことを感じながら広く見聞きし、出会いや語り合いを楽しみ、人生を豊かに歩むスタートが切れる可能性をもった子ども達である。子どもたちの中には一見くよくよしているような様子からはわかりにくい本当の強さやたくましさがあるのかもしれない。

（2）教育の場に望まれること・できること

多くの吃音児（者）は自分ひとりで自分に降りかかる問題に取り組んできた。そこには多くの回り道もあっただろうが、その回り道を通して学んだこともあるはずである。しかし中には問題に振り回され、すべきこともできず幼児期・学童期・青年期をすごさざるをえなかった人が少なくないのも事実である。そう思うにつけ、できればいらない苦労をせず、すべき苦労に向かう中で自分のいい「学び」が深められたら、そんな道先案内があればと思う。そしてその子どものよりよい「学び」や「取り組み」を自然な形で支えることができる「場」があればと思う。

教育でできることは症状や悩みの除去ではなく、自分の問題にどうつきあっていったらいいかを一緒に考えること、そしてそれを仲間の力も借りて主体的に行なえるようにしていくこと。

そのような出会いから始まる主体的な学びを支えていくことが、ことばの教室のような相談機関・教育機関に望まれる支援ではないだろうか。

ある通級を終了した高校生は次のような内容の手紙を送ってくれた。

「どうしようもないとき、何もわからなくなったとき、訪ねていけばそこにいてくれた。このことがボクにとっていちばん大きなことだった。」と。

子どもたちが出会い学べる場が、必要なときにいつでも足を運べるようなオープンな場であり続けることができたらと思う。

文献

桑田省吾：あそびによる自己実現－アマチュアプレイグループの事例を通して－．神戸大学教育学部卒業論文，1983.

桑田省吾：青年期のごっこ遊びの様態－まなざしの中の自己実現－．神戸大学大学院教育学研究科修士論文，1985.

ことばの教室におけるグループ指導
－子どもの自己肯定感形成との関連を考える－

岡山市立石井小学校　青山新吾

吃音のある子どもたちへの指導で、グループ指導が行われている。

それらの報告の多くは、ことばの教室以外の場所における取り組みである。しかし、見聞きする範囲だけでも、ことばの教室における取り組みはかなりある。実際は、ことばの教室においても、吃音のある子どもたちのグループ指導の取り組みは、かなり行われているのではないかと想像できる。

ここでは、ことばの教室におけるグループ指導の取り組みの実際を報告し、その取り組みが、吃音のある子どもたちの自己肯定感形成にどのように関連があるのかについて考察したい。

１．これまで行われているグループ指導

伊藤（2005）は、吃音のある子どもへのグループ指導の良さについて、吃音サマーキャンプを例に、次のように整理している。

（１）吃るのは自分ひとりだけではないことを知る。
（２）自分のことばで自分の苦しかったことを語ることができる。
（３）話し合うことの楽しさを知る。
（４）吃っても大丈夫だと実感できるモデルがいる。
（５）自分への洞察が深まる。
（６）視野が広がるー本当の自分を知ってもらいたいー
（７）どもりのことをもっと知ってもらいたい。
（８）自分を表現したい、表現することの楽しさを知った。
（９）吃ってもいいやんと思える。

また、廣嶌（2005）は、吃音のある子どもたちのデイキャンプを例に、グループ指導の良さについて次のように述べている。

（１）自分以外の吃る子どもと出会うことで吃音であることの孤独感を軽減させる。
（２）自分の吃音についてオープンに語れる経験を持つ。

廣嶌の指摘は、伊藤の指摘（１）と（２）にほぼ重なっている。

これらの指摘から、グループ指導は、吃音のある子どもたちにとって、「仲間づくり」「吃音について語る」「将来の安心感」「自分自身を知る」「表現のおもしろさを知る」といったキーワードの実現に役立っていると考えることができる。また、両者の報告に共通

することとして、グループ指導においては、直接的な言語指導（流暢性が向上することをねらったアプローチ）を行っていないことがあげられる。

これに対し、後藤・小林（2006）は、小学校３年生の児童２名のグループ指導で、心理面と言語面の両面に働きかけた実践を行い、その指導効果を報告している。ここでは、先述のような効果は報告されず、子どもが自分らしく過ごせるようになってきたこと（心理面)、流暢性発話の増減は認められず、発話場面で言いにくくなった時、ゆっくり言い直すことが見られたこと（言語面）が報告されている。

この３つは、全て、ことばの教室以外（キャンプあるいは大学内）の場所における取り組みであった。

これに対し、青山・牧野（2005）は、ことばの教室におけるグループ指導の実践を報告し、ことばの教室におけるグループ指導の独自性について述べている。その独自性は、

（１）個別指導と併用できる

（２）指導の連続性がある

（３）指導者が子ども一人ひとりをよく知っている(知ることができる）

（４）集まりやすいので、暮らしの一部になりやすい

に類別できると述べている。また青山（2004）では、ことばの教室におけるグループ指導が、指導者と子どもが「吃音を話題にして話す」きっかけの１つになると指摘している。子どもと１対１の場面よりも、グループの方が吃音の話題を提示しやすいことが、その要因ではないかと考えられる。

また宇野（2002）が述べているように、吃音フォーラム（キャンプ）においては、保護者及び担任などが子どもたちへの関わりについて自信を持ち、安心感を得ることも目的になっている。グループ指導では、子どもだけではなくて保護者もグループになれるというメリットがある。従って、保護者同士が一緒に過ごすことで生じる良さも重要になると考えることができる。

本研究は、吃音のある子どもの自己肯定感形成を追究している。以下に、簡単に吃音のある子どもの自己肯定感形成についての先行研究を整理してみる。

長澤・太田（2002）は、日本のほとんどのことばの教室では、どもっても元気に生活できることを指導方針に据えていることを明らかにしている。そして、ことばの教室における指導と吃音児の自尊感情との関係は明確ではないこと、元気に生きることを目指す指導は、意欲的、積極的に行動する心理的基盤を形成する過程への支援、自尊感情の形成への支援とも考えられ、ことばの教室の指導は自尊感情の形成を目ざしていると言えることを指摘している。

また太田・長澤（2004）は、成人吃音者の思春期の経験を調査し、以下の２点を明らかにしている。それは①肯定的な自己評価は吃音を肯定的にとらえることと密接な関係があることと、②自己を肯定的に評価する吃音者は、思春期に吃音肯定の考えに出会っていた、

あるいは吃音を原因とするいじめ・からかいを受けていない者であったことである。そして、それを受けて、吃音児に必要な経験として①親が話の内容を聞くという環境を整え、②小学生のうちに吃音を肯定する考えを伝え支え、③吃音を原因とするいじめを受けないように配慮することの３点を指摘している。

また、太田・長澤（2006）は吃音児の自尊感情の予測モデルを検討し、吃音児についてのみ認められた自尊感情の予測に、ことばの重要度があることを指摘している。その予測の方向は、ことばを重要ではないと思っているほど自尊感情が大きいというものであった。

これらの先行研究を受け、本稿では、ことばの教室におけるグループ指導のグルーピング、幼年期からの指導経過、今年度の指導プログラム、教材、指導の様子などについて報告し、それらが、子どもたちの自己肯定感形成に寄与すると言えるのかどうかについて考えたい。

２．実践例

（１）対象となる子ども

今年度、私の職場で行っている吃音の子どもたちによるグループ指導の組み合わせを示す。

①グループＡ・３年目、月に１回実施
　４年生の子ども（男の子）５人によるグループ。
②グループＢ・３年目、不定期に実施
　女の子３人によるグループ。以前は４人で行っていた時期もある。
③グループＣ・２年目、月に１回実施
　５，６年生各１名、合計２名（男の子）によるグループ。
④グループＤ・１年目、月に１回実施
　２，３年生各１名、合計２名（男の子）によるグループ。
⑤グループＥ・１年目、月に１回実施
　４年生の子ども２名（男の子）によるグループ。
⑥グループＦ・１年目
　２，３年生各１名、合計２名（女の子）によるグループ。

グループは、原則的には月に１回の指導を基本としているが、グループによっては、学期に１回程度の指導の場合もある。

また、原則としてグループ指導と個別指導を併用する形で指導を行っている（グループ指導に参加している子どものうち、２名だけがグループ指導のみの参加である）。

（2）指導の経過

先述したグループの中で、本稿ではグループＡを取り上げて、検討していきたい。

グループＡは、子どもたちが２年生の時から編成したグループである。当時は４人グループで、３年生の９月から１名を加えて５人グループになり、現在に至っている。

グループ編成に際しては、同学年の子どもで、「子ども同士の気が合いそうである」ことを一番の条件にメンバーを検討した。また、子どもたちの保護者同士も「気が合いそうである」ことを条件に考えた。指導中は、保護者だけが控え室で一緒に過ごすことになるため、保護者同士の相性の良さは、保護者同士も話し合ったり学び合ったりできることにつながると考えられたからである。

指導は

・フリートーク

・中心活動

・プレールームでスポーツ

の３つの活動で構成してきた。

２～３年生の主な中心活動は以下の通りであった。

２年生　　12月　お悩み相談室

３年生　　５月　ディベート風話し合い練習・おもしろ音読

７月　ディベート風話し合い練習・おもしろ音読

10月　おもしろ音読

11月　おもしろ音読（公開指導）

１月　ワークシート学習「こんな時どうする？」（生活編）

２月　ワークシート学習「吃ったときどうする？」

各々の内容について説明する。

フリートークは、１ヶ月の間の出来事について、子どもたちがおしゃべりする時間である。教師がリードして、子どもたちが順番に話すスタイルを取ることや、話したい子どもが自由に話すスタイルを取ることもある。

プレールームでのスポーツは、プレールームへ移動して、２つのチームに別れて行うスポーツタイムである。スポンジボールを使ってのドッジボール、サッカー、野球の３つが、子どもたちのお気に入りであった。

お悩み相談室は、ある子どもの「悩み事」の相談にのって欲しいという設定で、吃音に関係する困りごとについて話をする時間である。グループの子どもではなく、他の子どもの話という設定であるので、子どもたちが「吃音のある暮らし」やその困りごとについて話しやすい時間のように思われる。

ディベート風話し合いは、あるテーマについて２つのチームに別れての話し合いの時間である。例えば「学校の昼ごはんは給食よりも弁当の方が良い」というテーマについて２

つのチームに別れての話し合いを行った。根拠をあげて、自分の意見をことばにすること、相手の話を聞いて、それに反対意見を言うことをねらいに行った時間である。

（3）今年度の指導プログラム

４年生の中心活動は、ワークシートを使いながらの「吃音」に関しての基本的事項の学習である。毎回のフリートークに加えて、以下の中心活動を行ってきた。

５月　「吃音の波」
６月　「吃音の種類」
７月　「「吃音」ということば」・「吃音の原因」
９月　国語の読みとり学習
10月　自分自身をしるためのアンケート
11月　もしも、知らない人に吃音について尋ねられた時、どうする？
12月　オセロ大会

（4）授業記録

（グループで「音読」を楽しむ指導例）

ある日の、３年生５人グループの指導である。

このごろあったこと、日本の中で行ってみたいところなどを話題にフリートークを行った。その後、私は教科書を取り出し、机の上に置きながら

『いつもやっていますが』

と言った。子どもたちが

「またー」

と言うので

『当たり前でしょー、ここは学校で、学校。』

とわざと言ってからかう。子どもたちは、教科書のページを開ける。

『ＡとＢというのがあるねー。』

「うん。」

『えいやらえいやらえいやらやーというのがＢ。三年とうげでころぶでないというのがＡ。』『どっちがいい？』

「Ｂ。」

「Ｂ。」

つられた感じもあるが、全員がＢと言うので

『みんなＢか！　よし！』

と言って、ウッドブロックを持ち出した。

『まず最初は・・・いつも通り・・・思いきり』

私は子どもたちを見回しながら言った。
子どもたちは３人がかすかにうなづいた。
『部屋は広いから思いきりやっても大丈夫。苦情はこないから。』
『いいか、思いきりやで。』
この日は、公開指導で、本課題別研究のメンバーが１０人以上と教室の他の職員が５人参観していた。子どもたちの雰囲気が硬かったので、しゃべりながら間合いをとり、始められるタイミングを待った。集中した状態で始めたかったからである。
『いい？　いくよ・・・いっとう、にーと！』
「えいやら、えいやら、えいやらや。いっぺんころべば三年で・・・・（三年とうげの音読を始める）」
ものすごい大きさの声である。
私はウッドブロックを叩いてリズムをとりながら、少し声を出して子どもたちと合わせて読んだ。
読み終わった時、「ふ～」というかすかな声と、表情の和んだ子どもたちがいた。
『調子はまあまあ？　もうちょっと。もうちょっとパワーアップしてみよ。ちょっとスピードアップ、パワーアップってことで。』
「ええよ。」
というやりとりをする。
『いっとう、にーと！』
再度、三年とうげの音読が始まる。
スピードをあげて、ウッドブロックでリズムを刻む。
声も少し大きくなった感じである。
読み終わる。
『おーっ　まだまだいけそうな感じだよね。もうちょっとスピードをあげてみようか。』
「うーん」
ことばにならない声が子どもたちから聞こえるが、ほとんどの子は、表情が笑顔である。
『いっぺん、壊滅するまでやってみるというのもいいかもね～。えいやらえいやらえいやらや（快テンポで私が読んだ）。』
「はえー（早いの意味）」
子どもたち全員がわらっている。
『そう。じゃあ、えーいーやーらー』
「おせえ（遅いの意味）。」
子ども一人が前にずっこけ、全員が笑った。
『じゃあ、これくらいで（先程くらいのペースでウッドブロックを叩きながら少し読んだ）』と言ってから、再度音読をする。

『おー！　もうちょっとくらいいけるんじゃないの？』
「うん」
かすかに子どもたちのつぶやきが聞こえる。
『じゃあ、いくよ。』
　４回目の音読。今までよりもテンポが明らかにあがり、ウッドブロックよりも突っ走っている子がでるくらいである。
『やるな～。本読みってのはさ、ゆっくりやる方が難しいかもしれない。ゆっ・・・くり。』
『えい・・や・・ら・・えい・・や・・ら・・』
「おせえ」
子どもたち全員が笑っている。
『早くならないように、ゆっくりやります。』
「えーいやーらーえーいやーら・・・・・（ゆっくりの音読が続く）」
『（途中で）早く！！！』
「こけてころんでひざついて・・・・（途中からスピードアップ！）」
『なかなかやるじゃない！』
　子どもたちの笑顔が見られる。
『ここで、この前もちょっとやったけれど、今のは、声を普通にだしているでしょ。いろんな。』
「こえ」
『声。ちょっとやってみよう。何の声があった？』
「きれいな声。」
『出た！　きれいな声。』
　ホワイトボードに「きれいな声」と書いた。
「ロボット声。」
『そうだ。きれいな声とロボット声と。』
「おぼうさん」
『あっ、おぼうさん。』
「ハハハ、おぼうさん！」
『他には・・・なんだったけ・・・』
　子どもたちから出てこないので、
『宇宙人』
「あーハーハー。」
『誰が言ったんだっけ？　忘れたけど。』
「宇宙人、ぼくだ。」
　全てボードに書き込んでいった。

『もう一つくらい開発しなよ。何かないかな・・。』
「・・・」
　聞き取れなかったので、その子どもと目を合わせて聞き直す。
「がらがら声。」
『ハハ、よっしゃ！　がらがら声。』
『よっし！』
「全部やるん？？」
『うーん３つ？？』
「一個」
『うーん、せっかく日本中からさー来てくださっているんだからさ、３つくらい聞かせてあげたらいいかもしれない。』
　子どもたち笑う。
『じゃあ、一番やりやすそうなやつから・・。』
「えー」
「やったー」
　全員が笑いながら、体を動かし、リアクションを見せる。
『じゃあ、おぼうさん？』
「えーいやだ。」
と一人が言う。
『うーん、じゃあ、ロボット声！』
　誰も否定しなかったので
『じゃあ、ロボット三年とうげ。』
　子どもたちのロボット声が始まる。
　その後、おぼうさん読みをする。ロボット声とほぼ同じ読み方。
『（途中で止めて）ちょっと待って。同じじゃん！』
　子どもたちは笑い、参観者も爆笑である。
　その後、声を変えながらの音読が続いていった。

（授業記録終了）

　５人の子どもたちのうち、３人は本の音読が苦手であると言っていた子どもたちである。この授業では、正しく音読することを求めていない。ここでは

・一人ひとりがしっかりと声を出せること。
・一緒に音読する楽しさを感じられること。
・声の大きさやスピードを変化させること。
・声の種類を変化させること。

・声を出す心地よさを感じられること。
を大切にしたいと考えて取り組んだ。

これまでの指導で、子どもたちは個人差はあるものの、どの子も声をだして音読に取り組んできた。この授業でも、多くの参観者がいたこと、いつもと違う広い部屋で行ったことなど、これまでとの条件の違いがあったにもかかわらず、子どもたちはよく声を出していたと思う。

ちなみに、この授業で扱った題材は「三年とうげ」（光村図書　国語３年上）である。リズミカルな詩（うた）が織りこまれた文章で、子どもたちが音読を好む作品だと思う。この授業では、作品中の詩（うた）だけを取り出し、音読場面に用いた。また、リズムにのりやすくするために、ウッドブロックを使用した。リズムを刻み、子どもたちが声を出しやすくなるように考えたためである。また、ウッドブロックで雰囲気を盛り上げることもねらったためである。

今回の１回だけの授業で結果が出るわけではないが、子どもたちの声、表情から考えると、ある程度、これらのねらいに迫っていける方向性は持ちうる授業だと考えてもよいのではないだろうか？

（「吃音の波」について考える指導例）

４年生５人が月に１回集まってくる。それぞれの学校の授業を終えた夕方、子どもたちは保護者と一緒にやって来る。

５人のうち２人は幼稚園時代から２人は１年生からことばの教室に通っている子どもである。３年生から通っているもう一人と、計５人でグループを構成している。

子どもたちは全て、自分自身の吃音に気づいている。そしてこれまでに、ことばの教室あるいは家庭、吃音キャンプにおいて、「吃音」を話題にして大人と話をしたことがある子どもたちである。

グループ指導開始から２年が過ぎ、子どもたち同士は毎月のこの時間を楽しみにしていると保護者から伺っている。

①　これまでを振り返る

ある日のグループ指導である。ワークシートを配った。一緒に読みながら進める。

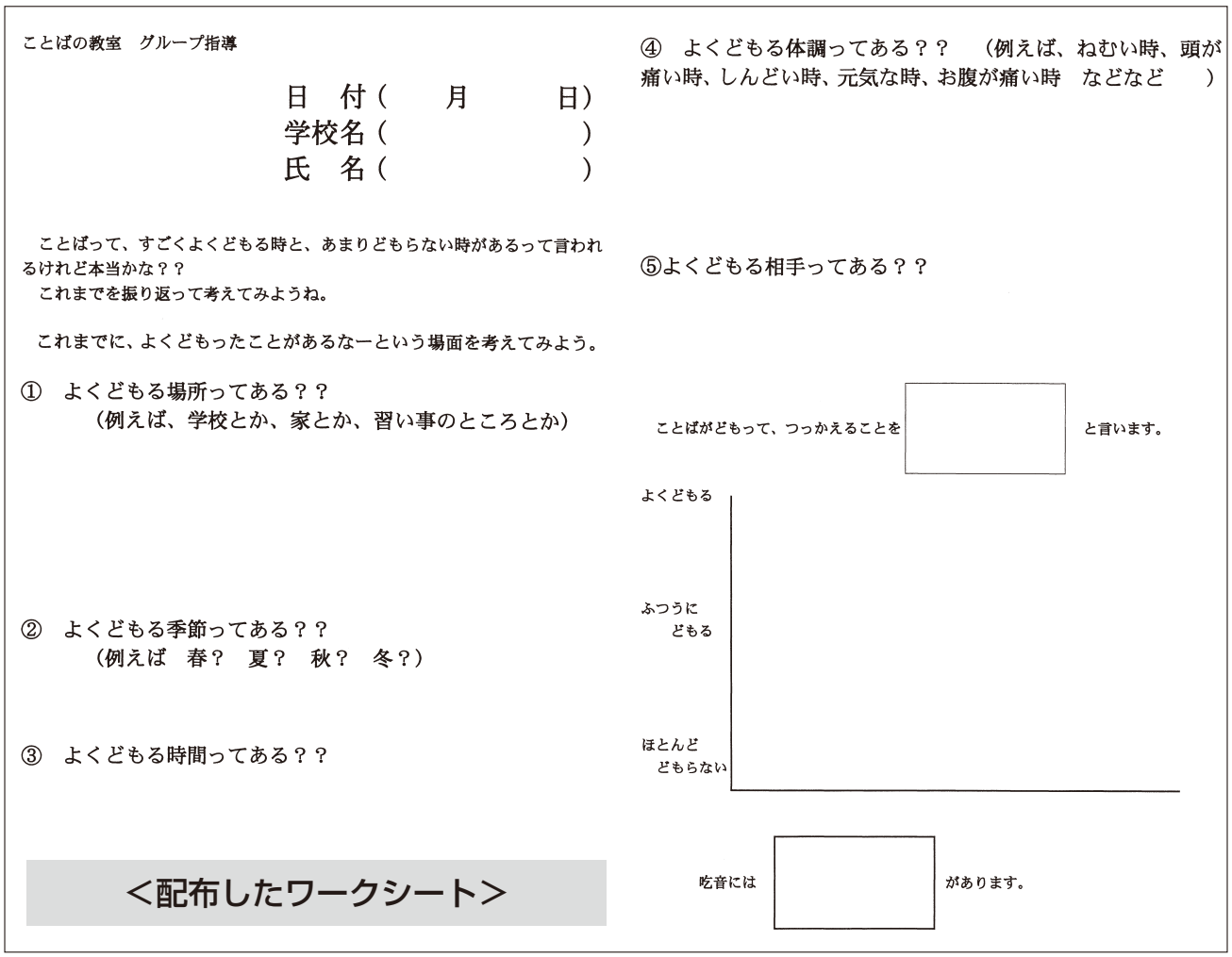
よくどもる場所ってある？？

「サッカーで友達と話をしたところ」
「本を読んでいるところ」
「ソフトボール」
と言った意見が出た。特に、本読みは５人中３人がワークに書き込んでいた。子どもたち

は、「場所」を「場面」と理解していると思われたが、自分を振り返ることがねらいのため、そのまま進めていった。

よくどもる季節ってある？？

「夏。おじいちゃん家に行った時。」
という意見が出た。また、
「夏。暑いから、あせが出るから『あつい』と言った時。」
という意見も出た。最初意味がよくわからなかったので


ことばの教室　グループ指導

日　付（　　月　　日）
学校名（　　）
氏　名（　　）

ことばって、すごくよくどもる時と、あまりどもらない時があるって言われるけれど本当かな？？
これまでを振り返って考えてみようね。

これまでに、よくどもったことがあるなーという場面を考えてみよう。

① よくどもる場所ってある？？
（例えば、学校とか、家とか、習い事のところとか）

② よくどもる季節ってある？？
（例えば　春？　夏？　秋？　冬？）

③ よくどもる時間ってある？？

④ よくどもる体調ってある？？　（例えば、ねむい時、頭が痛い時、しんどい時、元気な時、お腹が痛い時　などなど　）

⑤よくどもる相手ってある？？

ことばがどもって、つっかえることを［　　］と言います。

よくどもる
ふつうに
どもる
ほとんど
どもらない

吃音には［　　］があります。

＜配布したワークシート＞

『夏がよくどもると思うんだね。でも、どうして暑いことと関係あるの？？』
と尋ねてみた。すると
「ぼく、『あ』が出にくいから、夏は暑いから『あせが・・・』とか『暑い』とかよく言うから・・・。」
と説明してくれた。なるほど！！　子どもらしいおもしろい発想だと感心しながら聞いた。

よくどもる体調ってある？？

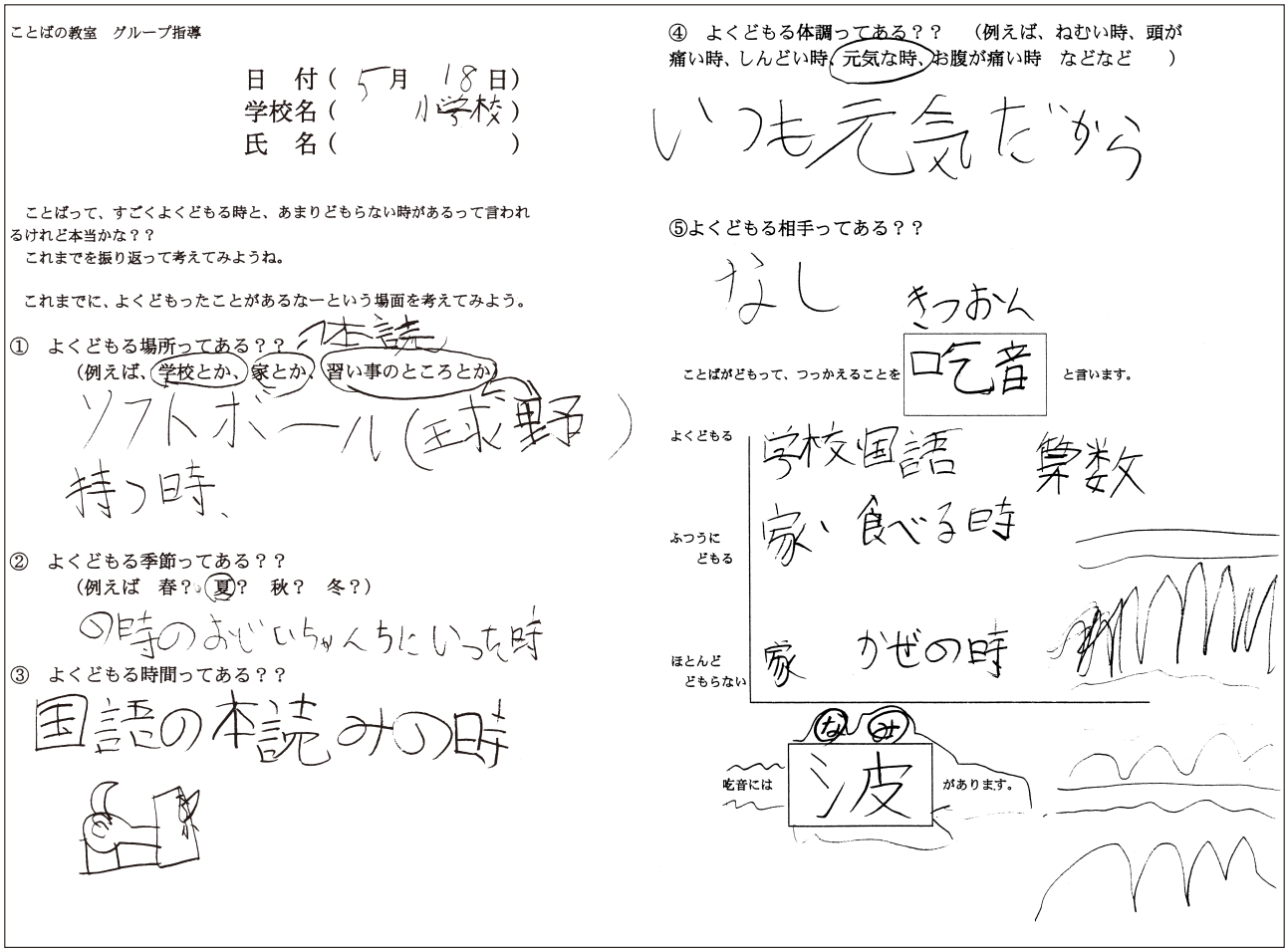
ここは、全員が同じ意見であった。それは「元気な時」であった。

「外で遊ぶから、サッカーの時につまる。」「いつも元気だから。」
「元気じゃったらいっぱいしゃべる。」
といった意見が出る。私は
『どうして、元気だったらよくことばがどもってつっかえるのさ？』
と尋ねてみた。すると
「しんどかったら、あまりしゃべらんからどもらない。」
「元気だから、いっぱいしゃべるからよくつっかえる。」
という答え。当たり前のことじゃないか！といわんばかりの子どもたちの表情が印象に残った。

② 自分のことを知ろう

自分のプリントにある表に、「よくどもる」「ふつうにどもる」「ほんとんどどもらない」場面を書き込んでごらん。

と話した。子どもたちは、ここまでの学習を活かしてプリントに書き込んでいった。
ある子どものプリントを紹介する。



『そう！　自分を振り返ってきたね。さあ、このようになるのを吃音には（　　）がありますと言うよ。さあ、（　　）の中には何が入るかな？　漢字一文字です。』

　子どもたちは、うーんとうなりながら考えた。難しそうだったので

『さんずい偏だよ』

「わかった。池じゃ。」

『なるほど！　と言うことには、『吃音には池がある！』』

『ありゃ？　なんだ？』

「ハハハハ、違うだろ？」

というやりとりに、温かい笑いが起きた。

　そこで、私が、助け船のつもりで漢字を書いて見せたところ（「波」）

「波（なみ）じゃー。」

『オッとー大正解！！！』

　結局、昨年度習った漢字であることが判明。全員で声を合わせて読んだ後、

吃音には波があるってどういう意味？

と問うた。子どもたちは、順番に自分の考えを話した。

「予想だけどな、口から“波みたいなのが”出た時はつまる。」

「僕も予想なんだけど、吃ったら、そこで一回波が止まって、出たらまた続いていく」「波がきたら吃る？　きたら吃って、こなかったら吃らん？」

「うーん、えっとー、海は波がグッと行って戻るから、ザブンと来る時につまって、来ない時はつまらない」

　これらの考えを吃りながら話した子どももいれば、この場面では全く吃らなかった子どももいた。私は

『なーるほど。この中にほとんど正解の人がいます。波というのは、押し寄せてきたり引いたりするね。大きな波が来たり小さな波が来たりまた大きな波が来たりします。つまり、吃音にはすごーくよく吃っている時とか場面もあるし、あまり吃らない時や普通に吃ったりする時もある。吃音はずっといつも同じではなくて、上がったり下がったり上がったりするんだよねーということを、波があるって言うんだ。』

と話して授業を終えた。最後の私の話を聞く時の子どもたちの真剣な表情が印象に残った。

　本授業は、自分自身を振り返り、自分自身の「吃音のある暮らし」について自分のことばで表現することを通して、子ども自身が自分への客観的なまなざしを育てていくための一助になると考えている。

　同時に、これは吃音に限らず、最近よく話題になるようになった発達障害のある子どもたちへも応用できる可能性があると考えている。課題としていきたい。

３．考察

（１）グループの作り方

本教室では、先述のようにいくつかの吃音のある子どもたちのグループ指導を行っている。そのグループの作り方には、いくつかの原則があった。１つには、男女別のグループを作ったことである。２つめには、同学年グループだけではなく、異学年グループも作ったことである。しかし異学年は必ず一学年差に留めた。

男女別にグルーピングしたのは、吃音のある女の子が少ないからである。それゆえ、吃音のある女の子同士が出会えることは少ないと思われる。そこで、敢えて女の子は女の子グループとして、その出会いを実現させたいと考えた。

また、グループでは、吃音を話題にした話や、吃音について学ぶ活動も取り入れている。そのため、話のレベル、学習のレベルを合わせることが必要となり、同学年あるいは異学年でも一学年差以内のグルーピングとした。

また、グループでは、子どもたちの「相性」を重視した。吃音症状の状況よりも、「子ども同士の気が合いそうである」ことを一番に考えてグルーピングを行った。同時に、保護者同士も「気が合いそうである」ことを条件において考えた。指導中、保護者だけが控え室で一緒に過ごす状況になるからである。保護者にとっても、その場が過ごしやすく、良い出会いになることを大切にしたいからである。

（２）グループの活動内容

本稿で取り上げたグループＡは、２年生から作ったグループである。

２年生から４年生まで続いていることは、フリートークとスポーツである。子どもたちは、日々のできごとなどをおしゃべりすることを楽しみにやってきている様子である。そして、プレールームでドッジボール、サッカー、野球をするのを楽しみにしている様子である。

また、「吃音のある暮らし」すなわち、日々のできごとの中で、吃音に関連することについての話も、２年生から現在に至るまで続いている活動である。子どもたちは、２年生から「吃音のある暮らし」についてフランクに話していた（青山，2005）。それは、グループ活動では、吃音に関わる話題を持ち出しやすいことや、子どもたちが、個別指導とグループ指導を併用していたことで、グループを作った時点で、既に指導者と「吃音のある暮らし」について話題にした経験を持つ子どもたちばかりであったことから生じていると思われた。

３年生の後半から４年生で、吃音に関する知識の学習を始めた。その際、ワークシートを用意して、それに書き込むスタイル（学校授業スタイル）をとった。そのワークシートを毎回ファイリングしていった。そして、学んだ知識を使って、他の人に「吃音について

説明しよう」という設定でロールプレーを行い始めているところである。

これらは、子どもたちの発達段階と活動内容の検討から出てきたことであった。

知識については、それまでに吃音の知識について書かれた絵本を読んだり、話し合いの中で説明したりして、扱ってきたものである。しかし、子どもたちにとって、それほど印象深いものではなかったようで、知識的なことを子どもたちに問うても、ほとんど子どもたちに定着していなかった。そこで、上記のような活動を始め、子どもたちに学びやすい様にしたいと考えたのである。そしてそれは、子どもたちの３年生から４年生への、認知発達の状況を考慮することも重要だと思われた。

本実践で扱った「吃音」の知識は以下の通りである。

・吃音症状の種類
・吃音の波
・「吃音」という言い方
・吃音の原因

これらは、私が、これまでの臨床実践から経験的に抽出した内容である。

子どもたちが、自分自身のことばの様子を知るために、最低限知っておくと良いのではないかと考えた内容である。また、他の人に自分の様子を話す時に、知っておくと使えるのではないかと考えた内容である。

しかし、どのくらいの発達段階で、どのような内容を扱えばよいのかについては、更に実践を重ねながら検討していく必要があると考える。

（３）表現を楽しむこと

先述したグループ指導の内容以外に、グループ指導では、子どもたちが「表現」を楽しむことをねらった活動も行ってきた。授業記録「音読を楽しむ指導例」で示したものは、その一例である。

ことばの教室では、元々、吃音のある子どもたちへの音読指導が行われてきた。遠藤（1986）が報告している斉読法で、音読中に吃りにくくなる状態を作って、音読指導を行うのは、ごく一般的な実践だと思われる。

堀（2005）は、声を出すということも、自分のイメージを身体で表現する一つの行為である。まず、自分の思いのままの声を楽な気持ちで出せることが、音読指導の入り口であろうと指摘している。本実践では、堀の指摘にあるように、まず「声を出そう」ということを大切に扱っている。

本稿で扱った実践では

・リズミカルな詩を使っての音読
・スピードコントロール
・声のバリエーション変化

の３つを組み込んだ構成で行った。

また、グループ５人と私、支援者やボランティア学生の合わせて８人が一斉に声を合わせる「斉読効果」で、スムーズに声が出しやすい状況を作った。

子どもたちは、詩を提示されると

「またー。」

と言いつつも、いざ音読が始まると、声を出し始めた。そして、約15分の音読活動の間、声を出す活動に取り組み、それぞれに声を出すことができていたように感じられた。

日常で要求される音読とは違った音読活動。声を出すことの楽しさ、おもしろさ、気持ちよさを感じられる音読活動は、子どもたちが、自分自身の表現を経験し、表現を楽しむことで自己肯定感を高めるための一助に成り得るのではないかと思われた。

（４）吃音とうまくつきあっていける子どもたちを育てるための４つの視点

吃音発生のメカニズムは明らかではない。それゆえに、吃音症状を完全に消滅させる方法は見つかっていない。そこで吃音を持ちながら生きていく子どもたちが存在するという前提で教育を考えた場合、私は「吃音とうまくつきあうため」の支援が必要だと考える。そしてそのためには

（１）子どもの自己性は発揮されているか

（２）自身への客観的なまなざしは育ってきているか

（３）現実的な対応はできているか

（４）親子で吃音に向き合っていける関係は育ってきているか

の４つの視点が重要だと考えている（青山，2005）。

子どもたちが、吃音の有無にかかわらず自分らしい動き、表現をできることは大切である。しかも、他者との関係を無視した独りよがりな自分らしさではなく、自分自身について客観的に知っていくことを伴った自分らしさが大切である。そして、そのためには、自身の吃音について語ったり知ったりすることも含まれていると考えている。加えて、暮らしの中の吃音に絡む様々な出来事に対して、現実的に対応していけることが大切である。日々の暮らしの中で生じる心配事に対して、どうにか対応し切り抜けることは、子どもたちが不要にネガティブな体験をしたり傷ついたりしないために重要だと考えるからである。そして、子どもたちの最も身近な親子関係の中で、吃音について話せ、考え、一緒に進んでいけることが大切である。暮らしている中でいろいろ起きる可能性のある出来事に対し、子どもを独りぼっちにさせないこと、孤立させないことは重要であり、そのために、親子で一緒に考え進める関係を作っていければ、子どもたちは独りぼっちにはならないはずだからである。

つまり、吃音とうまくつきあえるためには、自分自身の吃音について知り、考え、現実的な問題に対応しながら独りぼっちにならずに進み、自分らしさを大切に進める子どもを

育てていくことだと考えるのである。

グループ指導では、この４つの視点について扱える可能性がある。グループ指導では、子どもたちそれぞれの自分らしさを引き出せる活動が組めるからである。何気ないおしゃべりを楽しめる場であり、気の合う仲間とスポーツを楽しめる場にも成り得る可能性がある。また、声を出す活動など、それぞれが、自分らしい表現法を学び磨ける場にも成り得るだろう。

また、「吃音」を話題にして話すこと、「吃音」について学ぶことは、自分自身の「吃音」、ことば、いや自分自身そのものについて知っていくことに役立つと考える。それは、自身への客観的なまなざしを持てることにつながるものである。これらの学習が、グループ指導で成立すること、成立しやすいことは、実践例から言えることであり、グループ指導の有効性の一つだと言えるだろう。

また、「吃音のある暮らし」を話すことで、現実の暮らしの中でのできごとに対する応対を聞いたり考えたりすることができると思われる。あるいは、自分の嫌な経験を友だちに話すことで、癒されたり元気が出たりするという心理的支援という側面もあると考えられる。また、実際にロールプレーなどで、対応の仕方について学ぶことも可能である。これらは、子どもたちが「現実的な対応」をしていけるための支援に成り得ると考える。これらも、グループ指導で行うことは可能であり、また、行いやすいと言えるだろう。

そして、グループ指導では、親子が吃音に向き合っていける関係をつくることにもつなげていけると思われる。先述のように、グループ指導では、保護者同士もその時間を共有しやすいので、保護者同士で話し合い、考えるきっかけになりやすいと言える。また、私は、グループ指導のビデオを撮っておき、終了後、保護者と、ポイントになる場面だけを一緒にビデオ視聴することがある。それは、現実の場面や子どもたちの様子、ことば、反応に即して一緒に話し考える方が具体性があること。また、保護者が、具体的な場面を見ることで、帰り道あるいは家庭で、子どもとその場面について話題にしたり、考えたりしやすくなるからである。

これらは、全て親子が吃音を話題にして話したり考えたりできるための「きっかけ」になりやすいことだと考えている。

以上、ことばの教室におけるグループ指導を実践的に検討した結果、ことばの教室におけるグループ指導は、吃音のある子どもたちが「吃音とうまくつきあえる」ようになるために有効であることが示唆された。そして、これらは、太田・長澤（2004）の指摘からも、子どもたちが自身の吃音を肯定的に評価することにつながる可能性があると考えられた。そしてそれは、子どもたちの自己肯定感形成につながると思われた。ゆえに、ことばの教室におけるグループ指導は、吃音のある子どもたちの自己肯定感形成に関連する指導だと考えることができよう。

引用文献

青山新吾：2004　吃音のある児童への教育的援助についての研究－子どもと「吃音」について話すことの教育的意味－．教育研究叢書第17集，財団法人福武教育振興財団

青山新吾：2005　Evidence-Based Treatment of Stuttering －吃音研究と臨床成果の融合を目ざして－．日本特殊教育学会第43回大会自主シンポジウム資料

青山新吾・牧野泰美：2005　吃音のある暮らしへの援助（３）－ことばの教室における集団指導の意義－．日本特殊教育学会第43回大会発表論文集，752

後藤理佳子・小林宏明：2006　吃音を持つ児童に対する集団指導　言語面と心理面の双方からの指導．日本特殊教育学会第44回大会発表論文集，726

廣嶌　忍：2005　仲間との出会いの意義（その２）．水町俊郎・伊藤伸二編著　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，87－101

堀　彰人：2005　ことばの教室でしておくこと．水町俊郎・伊藤伸二編著　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，145－163

伊藤伸二：2005　吃音の仲間との出会いの意義（その１）．水町俊郎・伊藤伸二編著　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，65－85

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

太田真紀・長澤泰子：2004　吃音児・者における肯定的自己評価の促進要因－成人吃音者に対する質問紙調査－．特殊教育学研究第41巻第５号，465－474

太田真紀・長澤泰子：2006　吃音児の自尊感情に関する研究 －予測モデルの検討－．日本特殊教育学会第44回大会発表論文集，734

宇野正一：2002　島根スタタリングフォーラム～吃ることのある子とその親・教師の集い４回の開催から思うこと～．スタタリング・ナウ96号，日本吃音臨床研究会