



吃音を知る・学ぶ、 自分を知る・学ぶための手がかかり

— 吃音、そして自分自身と向き合うために —



平成20年度—平成22年度科学研究費補助金(基盤研究(C))
吃音のある子どもの吃音及び自己に関する学習支援プログラムの構築
(課題番号 20530900)



平成23年3月



研究代表者 **牧野 泰美**

(独立行政法人国立特別支援教育総合研究所)

序

吃音のある子どもへの指導・支援に関して、国立特殊教育総合研究所（当時）では、平成16年度－平成18年度の3年間、自己肯定感への支援を中心的な課題として、課題別研究「言語に障害のある子どもへの教育的支援に関する研究－吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心に－」に取り組み、その成果を研究報告書「吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために（特教研B-213）」として刊行しました。

上記研究は、吃音の原因が未解明であり、確実な治療法が見い出されていない現状において、それらの解明、開発に向けた研究や、周囲・社会の吃音に対する誤解や迷信の払拭、理解啓発が進められていく一方で、吃音のある子どもが吃音に翻弄され続けられないで、うまく折り合い、自己を保っていくことができるような支援の在り方を追究していくことの重要性から着手されたものでした。

その中で、吃音のある子どもが吃音とうまく向き合い、自己を肯定的に捉えていくための観点の一つとして、吃音について知る・学ぶ、自己の吃音の特徴について知る・学ぶ、そして、自分自身について知る・学ぶ、といった取り組みの必要性・重要性が議論されました。上記報告書においても、この観点からの実践として、吃音のある子ども同士のグループ学習や、吃音に関するワークシートによる学習等が取り上げられていますが、吃音、そして自分自身とどのように向き合い、どんなことをどのように学んでいけばよいかについては、少しずつ実践を蓄積しながら議論を進めている段階で、まだ、十分には見えていないのが現状です。

本冊子は、吃音について知る・学ぶ、自分について知る・学ぶことをテーマに、通級指導教室における吃音のある子どもへの指導・支援に関する実践報告や、自分自身を題材にした省察・論考をいくつか取り上げました。吃音のある子どもが吃音と向き合い、吃音について知っていくこと、学んでいくこと。自分の吃音の特徴について、そして自分自身について知っていくこと。さらには吃音の有無にかかわらず、人が自分自身を知ること、学ぶこと、自分自身のコンプレックス等と向き合うこと。こうしたことにはいかに取り組んでいったらよいかを考える手がかりとなれば幸いです。

平成23年3月

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所
教育支援部 主任研究員 牧野 泰美

目 次

序

- ・ 吃音を学び、吃音を生きる子どもたち 高木 浩明・・・1
- ・ 「自分」を知る、「吃音」を知る・学ぶ 奥村 寿英・・・13
- ・ どもりカルタを紹介しよう！パートⅡ 渡邊 美穂・・・17
- ・ ある教員の『自分ノート』
－ 『自分』にまつわるいくつもの断層から－ 桑田 省吾・・・21
- ・ 自分を肯定できた日 板倉 寿明・・・37
- ・ 自分自身に肯定的なまなざしを向けるために 宇野 正一・・・43
- ・ 吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶための一助として 牧野 泰美・・・45

※ 本文中における用語の表記は、執筆者の意向を尊重した。

吃音を学び、吃音を生きる子どもたち

高木 浩明

1 はじめに

これまで、ことばの教室で出会った吃る子どもたちは、自分と友だちの話し方が違うことに、通級が始まる前から既に気付いていた。吃ることで特に困ってはいないと言う子もいたが、じっくり話を聞いていくと、病気じゃないかと心配になったり、一人で治そうとしたり、あるいは気付いていることを含めてまわりの人に隠したりしていた。だから、そんな子どもたちにとってことばの教室が、まずは安心できる空間、吃る自分を隠さずにいられる場所になって欲しいと思いながら、どもりのことを含めて、ストレートに話し合ってきた。

子どもたちと、最初に話すのが、どうしてことばの教室に来たのかである。すらすら答えられる子も、なかなかことばが続かず拙い表現になる子もいるが、どの子からも真剣なことばが返ってくる。吃音のことは知らなくても、自分のことばのことは分かっている、それを何とかしたいと思っている。そんな、自分のことばの問題に、きちんと向き合おうとしている姿がそこにある。

構音障害や言語発達遅滞の子どもたちなら、どうしてことばの教室に来たのか話し合った後、うまくできないことの原因を探り、状態の改善を図る具体的な方法を検討し、実践する。苦手なことの中から、チャレンジできそうな部分や方法を見つけ、実際にやってみるなど、状態の改善や、本人の力を伸ばす方向での取り組みに進んでいく。けれども、原因が分からず治療法も確立していない吃音の場合、それとは異なるアプローチが必要になってくる。ことばの教室でのこれまでの実践をもとに、吃る子どもたちが、どんなことに取り組み、その中で何をどう学んでいるのか、整理していきたい。

2 「吃る」を知る

「ことばの教室に通う前から、みんなみたいに話せない。ことばがすうっと出てこないから、どうしよう、いやだなあと思っていた。それが何というかは知らなかったけれど、病気みたいなもので、治さなきゃならないものだった。ことばの教室で、初めて吃ることばを聞いて、そういうのがあるんだと分かった。ほくだけじゃなくて、吃る子がたくさんいて、それから大人の吃る人がいて、吃ったまま大人になってもいいんだと思った。だから今のままで大丈夫なんだと安心した。」

ことばの教室に通い始めた1年前のことを、A君（2年生）は、こう話してくれた。A君だけでなく、子どもたちが「吃る」ということばを全く知らないのが、今では普通になっている。

昨年、本校の6年生を対象に、「吃る」ということばを聞いたことがあるか、知っているか調べたところ、ことばの意味までは分からないという児童を加えても、知っているのは1割に達しなかった。その一方で、吃る人に実際に会ったり、テレビで見たことがある児童が8割を超していた。吃ることばは、子どもたちのまわりから消えてしまったけれど、吃る子どもや大人がいなくなったわけではない。だから、吃る子どもたちは、友だちや家族と違う自分の話し方を「つかえる」「かむ」あるいは「ひっくりひっくりする」と自分なりのことばで表現している。

吃音を治す、改善する方法が確立しているのであれば、子どもたちにとって大切なのはその方法を学び、知ることであり、吃るといふことばを知らないままでも、特に問題にはならない。知らないうちに、治ってしまえば、それで済んでしまう。

吃音が自然に変わっていくものだとしても、私はこの「吃る」を知ることが、子どもたちが「吃音を生きる」ために、必要なことだと考えてきた。それは、私はどもりを治すことはできないからであり、さらに、子どもたちは自分が吃ることに気付いているからである。そして、「吃る」といふことばがあることは、あなた一人ではないというメッセージだからである。

子どもたちは、このことばを知ったことをきっかけに、「漢字があるのは、きっと昔からあるからだね。」「新しく出てきた（発見された）ものなら、カタカナや英語になるね。」「外国にも吃ると同じことば、あるのかなあ。」と、思いや考えを広げていく。「吃る人は遠い昔からずっといる。今も世界中にいる。自分だけではなかった。だから吃るのはそんなに怖いものではないかもしれない。」と、ほっとした表情を見せる子も多い。

これまで全く耳にすることがなかったため、子どもたちは、「吃る」を純粹に話し方の状態を表すことばとして受け止め、聞いていた。ことば自体にマイナスの意味を持たせたり、差別的な意味合いを重ねることはなかった。先述の6年生を含めて、吃らない子どもたちも、吃音についての説明を聞いて、同じような反応を示している。だからことばを知った後で、それをどう意味づけるのか、吃ることをどう捉えるかが、子どもたちが吃音を生きる上で、大切になってくる。吃るのはいけないことだ、治さなければならないものだと考えれば、当然マイナスイメージが広がっていく。こう考えていくと、どもりは治せるものだと思われていた時代に比べれば、現在の方が「吃る」といふことばを子どもたちに伝えやすくなっているとも言える。

ところで、子どもたちは、吃る大人がいることから、2つの意味を読み取っていく。一つは、どもりが治せるものならば、たとえ子どもの時に吃っても、大人になるまでには治している。吃る大人がいるというのは、治らないどもりがあることになる。そう考えて、「ちょっとショックだ。」と話した子どもがいた。その一方で、吃りながら仕事をして、結婚をして、生活している大人がいるんだから、自分のどもりが治らなくても大丈夫なんだ。今のまま大人になってもいいんだとホっとした子もいる。

「吃る子は、どこにいるの?」「何年生?」「会えるの?」と、自分と同じように吃る子どもがいることに、A君は強い興味を示した。そして、日本吃音臨床研究会主催の吃音親子サマーキャンプの集合写真（『吃音ワークブック』/解放出版社）の表紙の写真と同じものを見て、「吃る子がこんなにいるんだ。」と、ニコニコ笑顔になった。子どもたちにとって「吃る」といふことばを知ることが、吃る子どもやそして大人がいる。吃りながら、みんな生きていくと知ることではないか。だから、安心してホっとするんだと思う。吃るといふことばを知ることの意味は、決して小さくない。

3 「治せない」を知る

自分が「吃る」ことを知った子どもたちが気になるのは、それが治るかどうかである。同じように構音障害の子も治るかどうか心配しながら、ことばの教室にやってくる。だから、初めて教室担当者との会い、こわばっていた表情が、「サガタになるのは、練習すれば治るよ。」という一言で緊張が解け、

力がすうっと抜けていく様子を、これまで何度も見てきた。どうしてことばの教室に来たのか尋ねると「知らない」、自分の話し方についても「分からない」と答え続けていた子が、「うまく発音できないのは治るんだよ。」という話を聞いた途端、「そう、それで来たんだよ。よかったあ、治るんだ。」と、これまで自分で治そうとして上手くいかなかったことや、それで心配な気持ちになったことなど、自分から話し始めたこともあった。

自分の中に何か（問題が）あるから、ことばの教室に行くことになったと思っている子どもたちにとって、それを治したいと考えるのは、ごくごく自然なことである。その気持ちが痛いほど分かる、知っているからこそ、治したいと思う子どもに、「治ったらいいね。」「がんばってみよう。」とは言えない。「ごめんなさい。私には治せない。」と伝えなければならない、重い事実であるけれど、率直にそう言わなければならないと、覚悟している。このことを避けて、吃音を生きている子どもに同行することはできない。苦しくても真摯に話すことが、「私はあなたに正直に向き合い、一人の人として真剣に付き合おうとしている。」と、子どもに伝えることになる。子どもたちには、そう受けとめる力があると信じて、話している

治したいと思ってことばの教室に来た子どもにとって、このことばはショックだと思う。悩むこともあるし、拒否する場合もある。これまで通級した子どもたちに振り返ってもらおうと「ショック」「何でー」と思ったという。その一方で「そんなに落ち込んだりしなかった。」「そうなんだ。やっぱり。」と思った。さらに、高学年のある児童は「治せるなら、お母さんが、病気で医者さんに行く時みたいに、ことばの教室に行く途中で『がんばって治そうね』とか言ったと思う。そう言わないから、風邪を治すみたいにはならないと、何となく分かっていた。」と話してくれた。

「治せない」ことにどうして悩むのか、それが嫌だと思うのか一緒に考える。こちらも、自分が感じ、考えてきたことをストレートに伝える。そんなやりとりの中で、子どもたちの考えの深さ、気づきの鋭さに驚かされることもあった。1年生でも、当事者としての自分をしっかり持っている。そういう子どもたちの力を信じるのが、子どもたちと共に歩む基軸になっている。

治したい、治ったらいいなあという気持ちがある中で、治す方法がない現実と、どう向き合うか、子どもたちと一緒に考えていく。A君は、初回面接の中で、「先生がお医者さんだったらいいのに。」「お医者さんなら治せるはず。」と言ってきた。手術をしたり、薬を飲んでも治せないと伝えると、「え～、どうしてー」と反応する場面もあった。そこで、どうして治したいのか一緒に考えると、治したいのは、単に「友だちと同じような話し方になりたい。どもりたくないから。」ではないことに気づき、その先にある自分の思いについて考え始めた。

同じ質問に対して、「よく分からないけど」「何となく」とこれまでの経験から、少しずつそう考えるようになったと答える子もいるが、「まねされた」「笑われた」「スラスラ話せないと嫌だ」「恥ずかしい」「発表ができない」等、具体的な理由を挙げる子も多い。A君は、「友だちに、『だめ』と言われるんじゃないか。」「こういう話し方は、治さなきゃいけないと思われるんじゃないか。」という気持ちから、ことばの教室に行く前から、治したい、治さなきゃと思い、自分で治そうとしていた。だから、「お友だちが、吃っちゃだめと言わなければ、今のままでも大丈夫。」と思えるという。

吃りたくないから治したいと、治すことをゴールにせず、どうして治したいのか、その治したい気持ちを出発点に、吃音を、自分を見つめ直す中で、子どもたちは、本当に吃ることはいけないことなのか、治さなければならないのか考え始める。今まで当然と思っていた考えに、クエスチョンマークを付ける。すると、吃音は自分ではどうすることもできない不気味なものではなく、自分が考え、行動することで捉え方が変わる相手だと分かってくる。「みんながどもりのことを、ちゃんと分かってくれたら大丈夫。」「親友にどもりのことを話せたから、そんなに心配しなくなった。」と話す子どもたちは、どうして治したいと思ったのか、そして自分ができることは何かに気付いている。

もちろん、この子たちが悩まなくなったわけでも、治さなくてもいいと思うようになったわけでもない。治したい気持ちは自分の中にあるけれど、「何とかやっていけそう」とちょっと思えるようになった、そんな感じである。だから、時には、「治ったらいいのになあ」ということばも出てくるし、隠そう、ごまかそうとしたり、治す方法がないか考えたり、それを試したりもしている。そういう自分を認めつつ、吃音は自然に変化するが、治す方法は分かっていない事実を受け止め、日常生活に出ていくことが、吃音を生きることに繋がっていくのだと思う。

4 吃音について考える・知る

10年以上前に出会った子どもたちも、ことばの教室は、吃音を学習する所だと認識していた。始めの頃は、「どうして吃るの?」「吃る人はどれ位いるの?」「どうして歌うときには吃らないの?」「どうして、いっぱい吃る時と、吃らない時があるんだろう。」といったシンプルな疑問が中心だった。やがて「友だちは、私が吃っても、別に何も言わないけど、本当は私が吃ることに気づいているんだろうか。」「買い物する時に吃ったら、どんなふうになるんだろう。お店の人に通じなかったり、怒られたりしないだろうか。」と、吃音が、自分の生活にどう影響しているのか考える内容が変わっていった。そして、教室担当者とのやり取りや、本やビデオを見て調べるといった方法に加えて、グループで出会う機会を作って、みんなで話し合ったり、さらにそのグループで買い物体験を共有するといった学習につながっていった。こうした経験の中で吃音について学習したことをまとめて、総合的な学習の時間に、みんなの前で発表した児童もいる。子どもたちは、吃る自分が、吃音のことを調べたり、学習したり、それを友だちに伝えたりするのは、ごく当たり前のことだと感じていた。

吃音の原因に関しては、どもる真似をしたから、遺伝、何かショックなことがあった、弟や妹が生まれた、引っ越しをした、階段から落ちたなど、様々な情報がインターネットなどに出ている。子どもによっては、そうしたものを直接見たり、話に聞いたりして、それが吃る原因だと思っていたりする。さらに、子どもたちには、何か吃る理由が見つからないとよけい不安に感じるころがあるようで、それが自分なりの吃る原因作りに繋がったりする。子どもたちからよく聞くのは、「自分が何か悪いことをした。」例えば「ウソをついたから、吃るようになった。」といった話である。本当にそう思うのか聞くと、「そう信じているわけじゃないけど、何か理由がないと嫌だし…。」ということばが返ってくる。

吃音の原因はたくさんの方が調べているけれど、未だに分かっていない。でもあなたやあなたの家族のせいではないことは、はっきりしている。病気ではないし、間違っただけでもない。こうし

たことがはっきりすることで、子どもたちは吃音に対してフラットに向き合えるようになる。だから、吃音の原因についてしっかり考えることは、子どもたちにとって大切なプロセスになる。その上で、子どもたちとの日常的なやりとりの中で、吃音に関してのちょっとした疑問に答えたり、自分で考える手伝いができれば、それが子どもたちにとって、吃音を考え・知る機会になっていく。『どもる君へ』（解放出版社）などを一緒に読むことで、子どもたちの疑問に直接答えることもできる。

「吃音の治療法について」の学習は、もう少し吃音について課題的に取り組んだものである。『吃音ワークブック』（解放出版社）を参考に、実際に行われてきた14の治療法について、子どもたちと、そういう方法があったと思うか、また自分がやってみたいと思うか考えてみた。

B君（3年）は「『ゆっくり話す』が一番効果ありそうだけど、本当に治るなら、大人もみんなやってみる。そうじゃないし、ゆっくり言うのは、目立って、恥ずかしいから、やってみようとは思わない。」と、表をチェックしながら話していた。全部○だと伝えると、「びっくり。手術や電気ショックなんて、すごいものもある。もし、ほんとに手術で治っても、痛い

	治す方法	予想	自分
①	極端にゆっくり話をする	○	×
②	音を長く引き伸ばして発音する	○	×
③	呼吸練習をする	○	×
④	舌の手術をする	×	×
⑤	電気ショックを与える	×	×
⑥	催眠術を使う	×	×
⑦	飲み薬を使う	×	×
⑧	何か器具を使う	○	○
⑨	イメージトレーニングをする	○	○
⑩	断食をする	×	×
⑪	おまじないや祈禱をしてもらう	○	○
⑫	早口ことばの練習をする	×	×
⑬	はっきり発音する練習をする	○	○
⑭	気持ちを強くするための精神修養	○	×

図1 吃音の治療法（B君の記入結果）

のは嫌だし、吃ったままでも生きていけるから、どうするかは分からない。病気じゃないから、治るから全員しなきゃならないものではないし。」そして、「これだけ科学が発達してるんだから、もし治せる方法があるなら、みんながやって、どもりがどんどん治ってると思う。そしたら食べる大人なんかいない。そうじゃないから、どれも『治せる方法』になってないと思う。」さらに「本当はどもりのことをみんなに伝える人になればいい。子どもは、学校やことばの教室で、教えてもらえるけど、大人がちゃんと分かってないと、電気ショックみたいな大変なことになる。食べる大人も、親も、吃らない人も知らないといけない。総理大臣とかプロ野球選手とかアイドルとか有名人になって、それから本当の吃音のことを話せば、みんながどもりのことを分かってくれる。そうすれば、吃ったままでも大丈夫になる。」と、自分の考えをまとめていった。

B君は、「吃音が治るならその方がいいし、治したいとも思う。けれども自分が生きやすくなるかは、友だちが自分や吃音をどう受け止めてくれるかによってであって、吃らずに話せるかではない。食べる自分を認めてもらえれば、悩まない。」とも話していた。吃音を治せなくても、吃音とどう向き合っていけばよいか考える姿がそこにある。

吃音の治療法の学習は、食べる症状を治そうとすることの限界を知らせ、その上で、どもりが治るといのはどういうことなのか、考えようというものである。すると、「治療法がないと知っている大人が、そのことをどう思っているのか。」「治せなくても大丈夫だと思ったり、吃音からマイナスの影響を受けずに生きる人たちがいるのだろうか。」「もしいるならどんな様子なんだろう。」と、子どもたちの関心は、治療法そのものから吃音を生きる人に移っていった。また、吃音について知ること、自分の考え方や行動がどんどん変わることに、気づき始めた子どもたちもいた。

子どもたちの関心が食べる人に向かう中で、「大人の食べる人は、どんな仕事をしているの?」という、疑問が出てきた。食べる大人が身近にいない、またテレビにも出てこないため、子どもたちは、大人が吃りながらどう暮らしているのか、なかなかその様子を想像できずにいた。そこで『治すことにこだわらない、吃音とのつきあい方』（ナカニシヤ出版）第7章「吃音者の就労と職場生活／水町敏郎」をもとに、33の職業をピックアップし、子どもたちとそれらの仕事に食べる人が就いているか考えた。

普段は、吃っても平気、気にならないと言っている子どもでも、全部の仕事に食べる人が就いているとは思えず、「先生やお医者さんは、相手に説明する時、吃ると通じないかもしれない。」「スーパーの店員やお店屋さんみたいにお客さんと話す仕事は難しい。」「消防士やガードマンは、早く伝えなければダメだから。」と理由を挙げては、×にしていた。全部が○と分かると、パッと表情が明るくなった。全部の仕事に大人が就いているという事実が、子どもたちに与えるインパクトは相当大きい。

ところが、しばらくすると「全部○にしなかった。」と、×を付けたことを気にする様子が見られだした。どうしてか尋ねると、「普段は意識していなかったり、意識しないようにしていたけど、吃ると出来ないと思ったり、避けてることがあると気がついた。」と言う。さらに、「アナウンサーの○○さんが食べる人だと言ってたけど、その人テレビでは全然吃らないよ。」「ビデオに出てきた先生、子どもたちの前では、ほとんど吃らない。」と、仕事の際はあまり吃らないから、それほど苦勞していない。あるいは、吃らなくなった、治ったから、その仕事に就いていると考える子どももいた。

実際には困ったり、苦勞したりするけれど、自分にとって大切だと思うことや、好きな仕事を淡々としている。そんな大人の姿を知らせたく、『吃音を生きる』（大阪スタタリングプロジェクト）を一緒に読んでみた。子どもたちは、吃りながら暮らしている普通の大人がたくさんいることに、これまで以上にほっとした表情を示していた。「自分がこれからどうしたらいいか、何だかすごいヒントがもたらえた。」と嬉しそうに話してくれた子どももいた。

子どもたちは生活の中のちょっとした場面で、吃ることが気になり、どうしようか考え込んだり、悩んだりしている。そんな子どもたちの日常の様子や、その中にある思いを話し合うことが、例えば

100人のどもるおとなの人がいました。
どんな仕事をしているでしょう。

No.	しごと	よそう
1	しゃくしょ（こうむいん）	
2	パソコンのプログラマー	
3	先生	
4	セールスマン	
5	工場ではたらく人	
6	ピアニスト	
7	しょうぼうし	
8	おぼうさん	
9	おいしゃさん	
10	ガードマン	
11	会社のじむ	
12	コックさん・ウエートレスさん	
13	だいくさん	
14	お店やさん	
15	のうか	
16	じどう車のしゅうり	
17	ひこうきのせいび	
18	テレビきょくのカメラマン	
19	しゃちょうさん	
20	しゅふ	
21	いんさつやさん	
22	スーパー	
23	けっこんしきのしかい	
24	水どうやさん	
25	かんどしさん	
26	うんてんしゅ	
27	らくごか	
28	アナウンサー	
29	本やさん	
30	石やさん	
31	レントゲンぎし	
32	べんどし	
33	はいゆう	

図2 食べる人の仕事についてのワークシート

今回のような吃音を知る学習のきっかけになる。また、子どもたちは、吃音について分からない、知らないために、困ったり、悩んだりすることも少なくない。だから、吃音について正しく知らせていくこと、子どもたちが学んでいくことが大切になってくる。もちろん、子どもたちにとって吃音を知るといのは、単なる吃音の知識を得ることではなく、食べる大人あるいは子どもたちがいることや、その様子に触れることであり、自分がどう生きるかに繋がる学びである。

5 食べる自分について考える・知る

「言語関係図」や「吃音氷山」「ジョハリの窓」などは、食べる自分について、シンプルに見つめ直す取り組みである。既に、吃音が症状だけの問題ではなく、自分の気持ちや考え、行動などに影響を与えていることを、子どもたちは意識している。けれども、そのことをじっくり見つめ直し、言語化し、明らかにしていくことは、そんな子どもたちにとっても、簡単なことではない。だからこそ、一緒に取り組み、学んでいくことが大切になってくる。

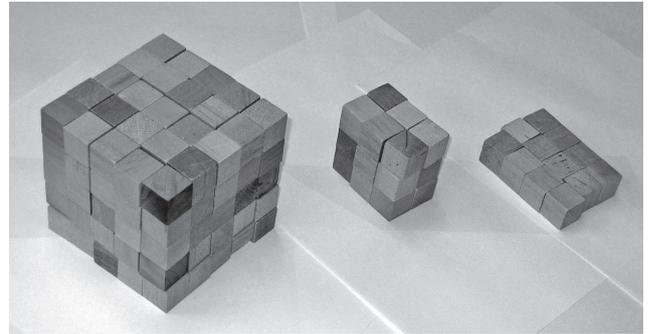


図3 積み木を使った言語関係図（B児）

ウェンデル・ジョンソンの言語関係図は、吃音の問題を3つの軸（要素）による立体として捉え、出来上がった箱（立体）の大きさや形が問題の大きさや特徴を表すとしている。

X軸：自分の吃り方

Y軸：まわりの人が、自分が吃った時に、どんなふうに対応しているか。受け止めているか

Z軸：自分の吃音とまわりの反応に対して自分がどう考えているか、悩んでいるか

実際の学習では、各軸が1から5までのどの値になるか考え、積み木を使って3つの箱（一番各軸が大きい時、今の自分の様子、これからなりたい状態）を組み立ててみた。

子どもたちは、箱の形や大きさがどんどん変わっていくこと、特に大きさに関しては、積み木を使ったことで、変化が数値としてはっきり捉えられ、Y軸やZ軸がちょっと変わるだけで、数が半分、1/3、1/5と小さくなることに目を輝かせていた。また、この取り組みを通して、自分の中にある吃音の問題を外在化し、変化するもの、自分の力で変化させられるものと、再確認していった。

B君（3年）は「この箱に色をつけたらおもしろいね。小さくなると、赤が青になったり、色が薄くなる感じ。」と話していた。C君（3年）は、「グループ学習の時、いっぱい吃っていても平気という人と、ちょっとしか吃っていないけど、吃るのが嫌だっていう人がいた。これを見ると分かるよね。ここ（Y軸）とここ（Z軸）の差なんだよ。」と、大発見したという表情で話し出した。具体的にどうすればいいかは、まだ分からないけれど、積み木の形や大きさを変えながら「箱は変えられるんだよ。」とも話していた。

ジョセフ・G・シーアンは、吃音は氷山のようなもので、表面に出ている部分（吃音の症状）だけでなく、水面下（感情や考え方、行動など）を見なければ、吃音の問題は捉えられないとした。

C君に「氷山の上」を尋ねると「いつもはことばが3回続く感じで、時々、息が止まることがある。」

と、答えた。さらに、「氷山の下は？」と問い掛けると、じっくり考え、「苦しい。息が止まった時とか、苦しくなる。今は、そんなにじゃないけど。」「ことばを変えて言いたいことが言えない。」「食べるから意見が言えない。」と教室での様子を振り返り始めた。さらに「早く言いたい。みんなを待たせたくない。」「楽になりたい。つらい。」と気持ちを書き込んでいく。そして「気持ちはなかなか変えられない。変えられるのは、早く言おうとしたり、言い変えたりするところかな。」と、自分がこれから取り組みそうなことも伝えてくれた。

子どもたちは、氷山の下があまり大きくならないように、何度も線を描き直していたが、しだいに自分の氷山を、客観的に捉え、「上と比べたら、やっぱりこれくらい」と、一回り大きく描いたり、「なかなか変わらないところ」と、氷山の底に細長い部分を描き足すなど、形も意識しながら、自分の吃音の問題を描き表していた。A君は、「どもりのことをママや先生に話したら、楽になった。一人じゃないと分かって安心したから、吃って話そうかなあとと思うようになった。本当は隠すのは嫌だった。」と、氷山を見ながら、話してくれた。そして、隠そうと思っていた時よりも、吃っていいやと思うようになってからのほうが、氷山の上の部分も小さくなったと言う。

子どもたちは、これまでの経験から、氷山の下部分は、自分が変えていけるものだと捉えている。「そんな簡単じゃないけど」と言いながら、前向きに吃音の問題に取り組もうとする気持ちが、その後の子どもたちの様子から、確かに感じられた。「吃り方が変わって、上が小さくなったら嬉しいけど、それだけじゃあ下は変わらないね。」と、自分が吃音の問題とどんなふうに関わっていくか考えている様子も見られた。

「ジョハリの窓」は、まわりの人が自分のことをどのくらい知ってると思うかを縦軸、自分自身が自分をどのくらい知っているかを横軸のスケールにして、窓（自分）を4つに区切り、自分がまわりの人とどう関わっているか捉えようというものである。

子どもたちは、食べる自分と、それ以外の自分をそれぞれ図示した。ほとんどの子どもが食べる自分について、隠された窓〔Ⅲ〕が大きくなったが、「(食べることを) 隠してないから、みんな知ってるよ。」と、大きさは多少違うが、解放の窓〔Ⅰ〕もしっかり作った。A君は「ことばの教室に来るまでは、どもりのことが分からなかったから、こっちの方〔ⅠとⅢ〕が小さくて怖い。今は大きくなっ



図4 吃音の氷山 (A児)

		自分自身が	
		知っている	知らない
まわりの人が	知っている	解放の窓 Ⅰ 自分も分かっており、他人も知っている自分	見えない窓 Ⅱ 自分は気付いていないが、他人が知っている自分
	知らない	隠された窓 Ⅲ 自分には分かっているが、他人には分からない自分	未知の窓 Ⅳ 自分も他人も気付いていない自分

図5 ジョハリの窓

たからよかった。」と嬉しそうに話していた。

これからどうなりたいか質問すると、食べる自分と、それ以外の自分の2枚のシートを見比べ、「同じようにIが大きくなった方がいい」という意見と、「(Ⅲの方が大きい)今のままでもいいかな」という意見に分かれた。そして「本当は、みんながどもりについてちゃんと知ってくれば、楽になる……だけど、『食べる』ということばだけじゃないから大変。」と、どうすれば解放の窓が大きくなるか理解しつつ、それが大変だと感じ、戸惑う様子が見られた。

ジョハリの窓は、単純にIの解放の窓が大きければいい、そうなるようにしようというものではない。特に吃音は、話す姿は外から見えても、それだけで吃音とは何か、本人がどんな影響を受けていて、何が問題になっているのか、分かるわけではない。食べる子どもたちにとって、Ⅲのむしろ隠された窓の自分の中に、吃音と向き合う自分、大切にしたい自分がいるとも言える。ただしその自分を守るだけでは、まわりの人に吃音を分かってもらえない。Ⅲの自分の中から、大変だけれど、伝えられる部分を見つけていかなければならない。Ⅳの自分がもし一番大きくなったら、「何だか独りぼっちで寂しい感じ。とっても怖い」と感じる子どもたちは、人と繋がること、吃音を分かってもらうことの大切さに、しっかり気づいている。

それぞれの課題で、子どもたちは、食べる自分について考え、新しい発見をしたり、これからどうしようか思いを巡らしたりしていた。それは、その時の自分であり、どんどん変化していくものだとすることを、子どもたちも意識していた。だから、「4月になって新しいクラスになったら、またやってみたいな。」といった感想が出てくる。そう思えるのは、子どもたちが、吃音の問題は、自分がどう考えるか、どう行動するかで変えられるものだと感じているからである。あるいは、吃音の問題は、食べる症状だけではなく、気持ちや考え、行動といった生き方と一緒にある、自分の中にあるものだと捉えているからだろう。さらに友だちにどもりの何をどう伝えていくかが大切なんだと話すなど、吃音は、自分と相手との間にあるものだと感じているからだろう。

こうした子どもたちの様子からは、「食べる症状だけを何とかしたい」と考えていないことが分かる。もちろん、子どもたちが最初からそう考えるようになったわけではない。たくさんの食べる人の生き方を知って、そこから吃音をどう生きるかを学んだからであろう。子どもたちにとって、吃音と一緒に生きていくことは、とっても当たり前の世界になっている。そんなふう感じた。

6 カルタから学ぶ

大阪スタタリングプロジェクトのメンバーが作った「どもりカルタ」を読んだ子どもたちは、その中に「そうそう、同じだ。」「ほくだけじゃないんだ。」と感じる作品がいくつもあることに、ちょっと驚き、嬉しく感じていた。そして、食べる大人たちが、どんな体験をし、そのことをどう感じているのか知ろうとした。すると未知の世界だけれど、ほっとできる、安心できる姿がそこにあった。ユーモアの中で、本当は辛かったことも表現しようとするたくましさがあった。

そのことが分かった子どもたちが、次にチャレンジしたのが、自分のどもりカルタを作ることだった。日常生活の中で感じている子どもたちの素な思いが、ストレートなことばで語られ、それをお互いに読むことで、「自分だけではない。仲間がいる」と感じられる、大きな支えになっていった。

こうして、大阪吃音教室から始まり、あちこちのことばの教室に広がったカルタ作りが、「学習どもりカルタ」の制作につながっていった。この制作過程の中で、カルタそのものが、共感できるだけでなく、読み手に考えさせるメッセージ性を含んでいたり、願いが託されていたりと、作品としての幅を広げていった。さらに、カルタの解説を作る過程で、一つひとつのカルタの背景にある作者の思いを探り、それを丁寧に読み取り、文章化することが必要になった。すると、すべての作品には、それを書いた人の気持ちや考え、願いがあり、その人の生き方が表れていることが分かった。

こうして出来上がったカルタを読んだ子どもが、「今の僕にとってはこれが一番」と、その時の自分の状況や思いと照らし合わせながら、気になるカルタを選んでいった。一枚一枚のカルタが、それを作った一人一人の生き方につながっているから、「今の僕にとって」という意識が出てくる。

カルタを通しての学習は、もちろん読み札に書かれたことについて知り・理解することから始まるが、それ以上に書いた人の生き方に触れることが、大切になっている。それは、吃る子どもたちにとって、同じように吃る子どもや大人が、吃りながらどうやって生きているかが一番気になることであり、その姿を見ることで、勇気づけられ、安心できるからだろう。カルタの中には、つらい気持ち、悲しい気持ちも出てくるが、そう感じるがあっても、嫌なことがあっても、それでも生きていけることを教えてくれる。それが嬉しいというB君は、「全部のカルタの説明ができるようになったら、ほくはことばの教室卒業だね。まだまだ無理だけど。」と笑いながら話してくれた。

A君は、半年前、読み札を考えながら、「吃る子のカルタ、たくさん集まったらいいね。」と話していたが、出来上がった「学習どもりカルタ」の作品応募者一覧を見て、「ちょっと、少ない。もっともっとたくさんの人が書いて、そうしたら、吃る人がいっばいになって嬉しいのに。それで、みんなに吃るのは僕だけじゃない。こんなにいるんだって、教えてあげるんだ。きっとみんなびっくりする。」と、カルタを通して、たくさんの仲間と出会い、それをみんなに知らせたいと思ったことを教えてくれた。A君の言うように、日本中の吃る子がカルタを作り、それをもとに交流できたら、カルタの持つ意味はさらに大きくなる。

7 学ぶこと、知ることの意味

『怖かった どもりの勉強 するまでは』

これは、A君が作ったどもりカルタである。「自分の話し方が何だか分からず、一人で考えたり、悩んだりしていると、しゃべれなくなるんじゃないかと怖くなった。苦しくなった。だけど、それが吃ることだと分かり、吃っている人がたくさんいるんだと分かったら、それほど怖いものじゃなくなった。」A君のこんな気持ちが込められている。

吃音が治さなければならないもの、あってはいけないものだとしたら、もちろんこうは思えないだろう。吃りながら生きている大勢の人がいる。困ったり、悩んだりすることはあっても、普通に生きている。そういう吃音を生きている人の存在が、吃音を知ることが怖くないと思える支えになっている。私と同じように、あなたも生きられるというメッセージになっている。もちろん事実の中には、例えば吃音を治す方法がないなど、子どもによっては簡単に受け入れられないこともあるけれども、その時は、じっくり時間を掛けて取り組んでもいいし、吃音を生きる中で、気がついたらいつの間にか、

受け止められていたとなる場合もある。そうやって生きていく先輩、大人がたくさんいるのだから、これは難しいことではない。

子どもたちは吃音について、本に載っていること以上に、食べる人の生き方からたくさんのお話を、直裁に学んでいるように感じる。それと同様に、私たちは、目の前の子どもが吃音からどう影響を受けているか、何に困り、どんなことに悩んでいるかを、その子どもに直接聞くしかない。書籍などから学んだ知識では、推し測りきれない。これは、吃らない自分にとってはもちろん、自分が吃ったとしても同様で、その子の吃音は、その子に聞くしかない。こうしたことを難しくしていたのが、診断起因説や、そこから派生した子どもに吃音を意識させない方がいいという考え方だろう。けれども、子どもたちはしっかり自分の話し方を見つめ、気付く力を持っている。既に意識している子どもを前に、そのことに触れないようにすることの方が、かえって難しい気がする。ましてや、そうした状態で子どもの思いや考えを聞くというのは、私には困難で、到底できないことである。

また「ちょっとつかえる、つまる」ではなく、「食べる」ということばでお互いに表現できるようになれば、たとえばお店やさんで食べた時の状況は表現できても、そこに込められた思いは、子どもたちもなかなか伝えきれないように感じる。あるいは、買い物はこちらが随意吃で擬似的に体験したとしても、それはいつでもやめられる食べるふりであり、食べる子どもや大人の体験とは、本質的に異なるものだと思う。子どもたちからは、「そんなふうにしなくても、何があって、どう思ったか、ちゃんと自分が話せる。話せないと思われてるようで、何か嫌だ。」「誰かがわざと吃りながら、買物したとしても、そんな真似だから、それで分かったなんて思われたくない。そんなことして欲しくない。」といった声が聞かれた。子どもたちは、きちんと話す力を持っている。だから、子どもから直接聞くことが、ストレートに話し合うことが、子どもの学びを支えるためには大切になる。

吃音が、症状だけあるいは行動面だけの問題ならば、客観的なデータで記述することもできるし、その場合は、食べる人から吃音の症状だけを取り出して考えることもできるだろう。けれども、実際には、思いや考えが大切な部分であり、それは食べる人の主観の世界とも言える。だから、子どもと吃音について話すためには、当事者としての食べる子どもとの対等性が前提となる。もともと、先生と児童という立場の違いがあるのだから、これは意識しないとできないことである。その上で、子どもが考えている問題に別の捉え方があることを伝えたり、他の食べる人の様子や新しい考え方を示したりする。もちろん、それをどう受け取るかは子どもが自分で決めることだが、だからこそ、こちらも「自分はこう思う・考える」と伝えることになる。真っ正面に向き合って話し合うというよりも、横に並んで座って、目の前の吃音のことを一緒に話すという感じである。

そう考えると、吃音について学んでいる、考えているのは子どもだけではないことが分かる。ことばの教室担当者である私自身が、子どもと一緒に吃音について、さらには食べる子どもや大人の生き方について学んでいる。そして子どもが自分を知るように、私自身も自分のことを知る。そんな状況が生まれてくる。子どもたちに教えるために、教室担当者としての自分がいるのではなく、自分が生き方を学ぶためのパートナーとして、食べる子どもたちがいることに気付くと、これまで以上に子どもとの話し合いが、わくわくした時間になってくる。子どもと一緒に学んでいこう、歩んでいこうと思えてくる。

引用・参考文献

- 伊藤伸二（2008）どもる君へ いま伝えたいこと. 解放出版社
- 伊藤伸二・吃音を生きる子どもに同行する教師の会（編著）（2010）吃音ワークブック どもる子どもの生き抜く力が育つ. 解放出版社
- 伊藤伸二・吃音を生きる子どもに同行する教師の会（編著）（2010）学習・どもりカルタ 解説書. 日本吃音臨床研究会
- 水町俊郎・伊藤伸二（編著）（2005）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
- 高木浩明（2010）吃る子どもへの働きかけ—自分の吃音と向き合うために—. 第39回全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会（長野大会）要項, 60-65

「自分」を知る、「吃音」を知る・学ぶ

奥村 寿英

1 はじめに

通級指導の担当者や言語聴覚士から、吃音のある子どもの指導は難しいという声をよく聞く。何を指導してよいか分からないというのである。その理由として、吃音のある子どもが構音障害のそれと比べて少ないこと、吃音の現れ方に個人差が大きいこと、原因が不明なこと、有効な治療方法がまだ見つかっておらず、指導の効果がみえにくいことなどが挙げられる。

一方、吃音のある人の問題はその状態のみにとらわれて、「吃音は悪いもの」「かくすべきもの」「治すべきもの」と考えて、自己否定に陥りやすいことである。家庭でも吃音を意識させないように、それにあえて触れないようにすることが多い。しかし、吃音のある子どもの多くは小学校入学前後には、自分の話し方について気づいているようだ。低学年のうち、どもっていても気にせず自分の言いたいことを話していた子どもも、高学年になるにつれ人前で話したり、音読したりするのを避けることが多くなる。思春期以降、問題は進学や就職の面接、電話などの場面で深刻化する。

吃音のある子ども・人が、このような自己否定に陥らないようにするためには、どうしたらよいか。そして、自己肯定感をもち、将来吃音を受容できるようにするために、小学校段階でどんなことに留意すればよいのか。ことばの教室でできる指導・支援を考えていきたい。

2 基本的な考え方

どもる子どもに限らず、「自分」のことを知ることは大切である。ここでいう「自分」とは、「自分の特徴や長所、短所、性格、行動様式などを含む自己概念」のことである。

9歳ぐらいまでの子どもは具体的思考で、目の前にあることを中心に物事を考える。自己中心性が強く、他者が考えていることがわかりづらい。それを過ぎて通常の発達をしていけば、抽象的な思考が可能になり、目に見えない心の動きもある程度はわかるようになる。そして、他者の目を意識するようになり、他者にどう思われるかということが気になり始める。

すると、「自分」に対するイメージが、人の意見や評判、賞罰などによって形成されていく。ほめられたり、認められたりすることが多い子どもは、「自分」に対して肯定的な自己像をもちやすいが、叱られたり貶されたりすることが多い子どもは、否定的な自己像をもちやすい。

そこで、「どもる」ことが「自分」の中で、どう位置づけられているかが重要となる。ウエンデル・ジョンソンの言語関係図でいえば、Z軸（話し手の反応）である。

「どもる」ことは、自分の話しことばの特徴であり、「自分」のほんの一面に過ぎないと考えるか、「どもる」ことは「自分」の中で大きな問題で、それが解決しないと何もできないと考えるかによって、その人の行動は大きく変わってしまう。

前者の考えに立てば、「どもる」ことの他に、好きなこと、得意なこと、趣味、特技など、よい面をたくさん見つけられるはずである。支援者として、そういう面を子どもに気づかせて伸ばしていくことで、「どもる」ことで起きる問題を相対的に小さくすることができる。

Y軸（聞き手の反応）に対するアプローチとしては、周囲に対して吃音に対する理解を深めることが重要である。吃音を知らない人は、「どもる」人を見たときに、どう対処してよいかとまどう。小さい子どもの場合は、素朴に疑問に思って「なんでそんなしゃべり方をするの」と遠慮なく聞くことが多い。「どもる」子どもの中には、そのような反応を嫌って、ますます話さなくなる子どももいる。

「どもる」子どもの周囲の人々に、吃音に関する基礎的な知識と、「どもる」場面に遭遇したときの対応の仕方を伝えておくことは大切である。それは支援者が行う場合もあれば、子ども自身が行う場合もある。大きくなれば、自分で説明できるとよい。

3 実践例

(1) 巡回指導の特長を活かして、在籍学級へ働きかけた事例

① A（3年生女兒）のプロフィール

ア 通級開始までの経緯

通級指導教室開設に向けた予備調査で、保護者が指導を希望する。子ども・保護者と面談の結果、週1時間の通級指導を行うことにした。

イ 吃音の状態

母音、ハ行音に連発・難発がみられる。本人は不便や恥ずかしさを感じているが、話すことに対する忌避は少ない。

ウ 家族構成・生育歴など

父、母、姉（中学1年生）、本児の4人家族。

始語は1歳（マンマ）。2歳頃に発吃した。1年生の時、友達から指摘を受けて自分の吃音を意識する。性格は明るく、行動的。音読や発表の時に吃音がある。

② 指導経過

ア 1学期

表現力を高めることが、自信につながると考え、「読む・話す・書く」活動を行った。教科書の他に音読集から「としめぐり」や「きりなしうた」などの詩を読んだ。これらでは、ほとんどもらなかった。また、五七五作文、「あ」のつく作文など、作文にも取り組んだ。ことば遊びでは、名前の文字を使ったものやアナグラム、タブレットなどを楽しんだ。

在籍学級の音読発表会で上手に音読でき、周囲からも賞賛されて自信をつけたようだ。

イ 2学期

ことばの教室が、巡回指導の特長を活かして、在籍学級の担任と連携して吃音について理解・啓発する授業を行った。吃音のある子どもが通級の時間に作成した創作紙芝居を発表し、その後、教室担当者が吃音について簡単なクイズを交えながら授業を行った。在籍学級の子どもの反応は、「紙芝居がとても上手」「これまで吃音のことを知らなかったが、よく分かった」などおおむね良好だった。

ウ 3学期

音読は教科書の他、声に出して読みたい日本語や詩集から適当なものを選んで読んだり暗唱したりした。

「吃音学習ノート」で、自分の吃音について考えた。今のところ吃音で困っていることはなく、

悩んでいないことがわかった。

テーマ作文では、「テレビ日記」、「他人日記」、「もしも大金持ちだったら」、「朝起きたら外は」などのテーマで短作文を書いた。子どもならではの着想で、面白い作文が書けた。

百人一首も二十首ずつ行い、読み方にも慣れて札を素早く取れるようになった。

本人も保護者も吃音に対する構えができたということで、指導を終了した。

(2) 吃音のある者どうしをつないだ事例

① B（5年生男児）のプロフィール

ア 通級開始までの経緯

年度途中に担任を通して、相談の依頼がある。子ども・保護者と面談の結果、母親の勧めで5年生の6月より週1時間の通級指導を行うことにする。

イ 吃音の状態

主に母音に連発・難発がみられる。本人は不便を感じているが、表面上はあまり気にしていないようにみえる。

ウ 家族構成・生育歴など

父、母、本児、弟（4年生）の4人家族。

在胎10か月。吸引分娩。言葉が遅かったため、2歳半頃より母子通園施設に通う。始語は3歳6か月。発吃時期はわからないそうだが、小学校入学前にはどもっていたようだ。

② 指導経過

ア 1学期

教科書の「動物の体」を音読したが、広範な音に吃音がみられた。教師との斉読ではどもらずに読むことができた。会話では、弟と遊んだことや友達とプールに行ったことなどを、どもりながら話すことができた。

教室担当者が岐阜吃音臨床研究会主催のデイキャンプを紹介したところ、家族ぐるみで参加した。夏休み最後の日曜日に、岐阜大学教育学部キャンパスで、午前中はバーベキューを、午後は親子別に話し合いを行った。その後の感想に「どもっているのは自分だけではないことがわかってよかった」と、書いていた。

イ 2学期

聞き手と話し手を交代しながらインタビューゲームを行った。好きなこと（沖縄旅行の思い出）を話したとき、とても楽に話せたという実感をもった。吃音を正しく理解する手がかりとして、まず、吃音クイズを実施した。その後、「吃音学習ノート」や絵本「どもってもいいんだよ」をいっしょに読んだりして、吃音のことを話題にした。そのときには吃音はあまり気にならなくなっていると話した。

12月には、岐阜吃音臨床研究会主催の「もちつき会」に参加した。保護者同士の話し合いの時間を、午前から午後にかけて行った。この子どもの保護者も「いろいろな人の話が聞けて、たいへん参考になった」と話していた。

ウ 3学期

2学期末から作製していた紙芝居を、在籍学級で発表した。どもりながら、堂々と発表することができた。その後、在籍学級の子どもに対して、吃音について授業を行った。プリントにそってクイズを交えながら、吃音の頻度や原因などについて学習を行った。

授業後の感想には、「吃音について知らなかったが、少し分かった」とか、「吃音のある人に出会ったらここで学んだようにしようと思う」というものがあり、この授業のねらいは達成できた。

4 おわりに

(1) 実践を振り返って

通級の時間には、「話す」「音読する」「書く」などの表現活動を行い、そのまとめとして在籍学級で発表する機会を設定した。二人の子どもは、在籍学級で自分の得意なことを堂々と発表することができた。それを級友に認められたことが大きかった。

ことばの教室で、吃音に関する情報を提供し、吃音について話し合うことで、子どもは吃音がさほど気にならなくなった。周囲にも吃音について理解してもらい、好ましい人間関係が保たれていた。これは学級担任の協力によるところが大きかった。

担任と連携して在籍学級の子どもたちへ働きかけていくことで、吃音のある子どもが学級で認められ、吃音のある子どもの自己肯定感を高めることができた。

在籍校では、吃音のある子どもの人数は少なく、吃音のある子どもどうして話すことはほとんどなかった。岐阜大学で行われた「吃音のある子どものためのデイキャンプ」を紹介し、教室担当者も一緒に参加した。そこで、吃音のある子どもが仲間と出会い、吃音について話せたことで、「どもるのは自分だけではない」ということが理解できたことは、今後の支えになると思う。

保護者については、吃音について正しい情報を得たり、同じ悩みをもつもの同士で語り合ったりしたことで、悩みを分かち合い、将来への不安を多少和らげることができた。吃音のある子どもと、その保護者が自分だけで悩みを抱えず、オープンに話し合える場を提供することで、吃音の問題を軽減することができる。

(2) 今後の課題

吃音について肯定的に評価するといっても、それがことばの教室の中だけにとどまっていたら、本人は自己肯定感をもつことはできない。周囲からも認められることで、自信をつけ、自己肯定感が育っていく。

今回の実践では、学級担任と連携して、在籍学級に吃音と吃音のある子どもについての理解を広げることができた。しかし、学年・学校・地域に理解をどう広げるかはまだこれからである。個々によって異なるだろうが、子どもの気持ちを聞きながら、よりよい方法を考えていきたい。

現在、多くのことばの教室の指導は小学校までである。しかし、吃音の問題が深刻化するのはむしろ中学生以降の思春期である。社会人になれば、言友会というセルフヘルプグループもあるが、中学校・高等学校での指導・支援はほとんどないのが現状である。

そこで、保護者に日本吃音臨床研究会や岐阜吃音臨床研究会などの活動を紹介し、卒業後もつながりを持ち、吃音を受容できる環境を整えていくことが大切である。教室担当者もできるだけその活動に参画し、吃音のある子どもの育ちを支えていきたい。そして、その活動を広報し、できるだけ多くの人に吃音について知ってもらえたら、ありがたい。

どもりカルタを紹介しよう！パートⅡ

渡邊 美穂

1 はじめに

吃音のある子どもたちと「どもりカルタ」を作っている。吃音についての知識を学び、自分と向き合うための教材として取り入れてきた。そのカルタをグループ学習でお互いのカルタを紹介し合う活動を通して更に、自分や自分の吃音と向き合うことができるのではないかと考えた。

特に、2年生のA児は、吃音についての知識を学習したばかりでグループ学習でもまわりの意見を聞くことが中心である。また、恥ずかしがりやで、人前で話すことが苦手である。そのA児が、とても意欲的に取り組んでいる「どもりカルタ」の話題で積極的に参加できるようになってほしいと考えた。実際に行った学習内容とその様子をまとめた。

2 学習について

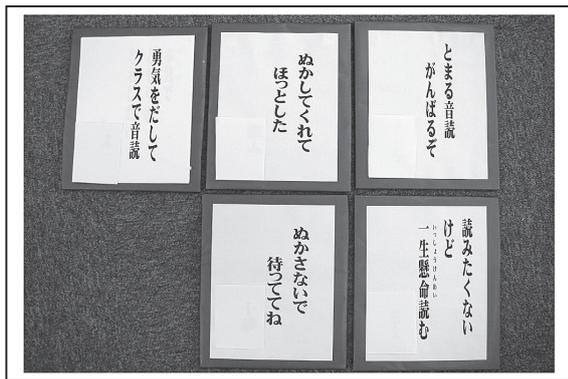
(1) 「どもりカルタ」作り

昨年度の6年生に「どもりカルタ」をみせてもらった本児は、カルタを作ることに意欲的になり、5・7・5のことばのリズムにのせて話したいことをまとめてきた。A児のエピソードを思い出しながら作成することで、相談したいことや困ったことが話しやすくなるのではないかと考えた。カルタの内容は、「どもることや音読や発表のこと」を中心に作っていくが、それ以外のものも多くある。そこにA児の気持ちが表現できることが大切であると考え、そのカルタも作品に入れてある。また、どもっても大丈夫といった内容もあるが、本当は治したいことやどもることについての疑問や本音を読み札に表現できるようになってきた。

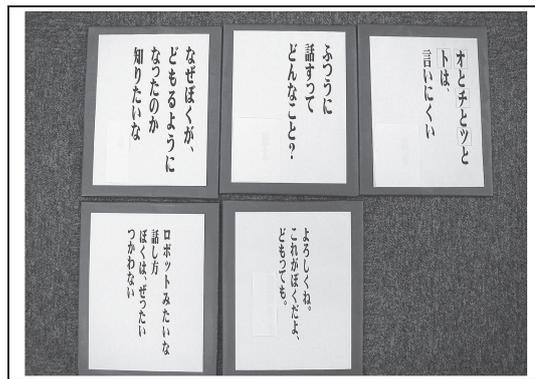
自分と友だちの作品を見合うことで、更に吃音についての考えや思いが深まっていくのではないかと考える。カルタの内容には、本児の気持ちがたくさん表現され、どもることだけではなく、家族やクラスの友だちについての作品も多い。カルタを作る過程において、たくさん話し合いをしてきた。どもることに対する自分なりの考えももてるようになってきている。その思いを前回のパートⅠのグループ学習よりも話すことができたなら、話すことや吃音に対してもっと自信がもてるようになるのではないかと考える。

また、吃音があることを心配している保護者に対しても、今後どもっていても生き生きと過ごしている本児の姿をみて安心してもらえるように支援をしていきたいと考える。

(2) パートIのカルタ



<音読についてのカルタ>



<どもることについてのカルタ>

(3) パートIとの違いについて

パートIの展開では、テーマに合う自分のカルタを選んで紹介し、テーマが同じでも内容や考え方や表現の仕方が違うことを感じあった。今回のパートIIでは、テーマは「友だち」と決めるが、話の流れに合わせて一枚ずつ紹介していくようにしたい。

3 学習の目標

- ・自分と向き合い、どもることについて話し合うことができる。

4 本時の指導

(1) A児以外の児童の様子

児童	今までの様子	本時の目標	手立て
B児・3年男児	1年生から通級している。どもる話し方を友だちにまねをされることが多く、怒ったり、悩んだりしていた。学校に行くことが嫌になる日も多かった。他にも、書くことや発表することに苦手意識をもっていて授業中にトイレに駆け込んだり、不調を訴えて保健室に行ったりすることがあった。2年生になり、クラスで話すことや発表することに慣れ、気持ちも穏やかで安定してきた。また、書道教室に通うようになり字を書くことに抵抗がなくなった。3年生になる直前に自分がどもることをクラスのみんなに伝えたいといいだした。新しいクラスでまた嫌な思いをしたくないという理由であった。文章を自分で考え、クラスで発表をした。まわりがじっと聞いてくれたことがうれしかったようである。3年生になり、よいスタートを迎えることができた。	・自分の経験したことを、進んで話すことができる。	・クラスで読んだ手紙や、クラスで読んだ感想などを話す時に、話しやすいように以前に書いたメモを用意しておく。また、読みにくい時には、担当者に合図があったら、補助をする。
C児・3年女児	1・2年の時はグループ学習中心の通級であった。しかし、3年になってから、悩みが増え、相談の中心の通級を毎週行うようになった。話し合いの中で、どもることについての悩みが多くなっていくことを感じた。また、話すことや音読に自信がなくなっている。でも、グループ学習では、仲間がいる安心感から進んで話すことが多い。本来の明るさを発揮できるグループ学習を楽しんでいる。	・友だちの経験したことを聞いて、自分の意見を話したり、感想用紙に書いたりすることができる。	・友だちの経験を自分に置き換えるのは、例えであることを知らせ、実際には、同じことをしなくてもよいことを伝える。
D児・5年男児	人見知りで、恥ずかしがって話せないことが多かった。どもることに対してあまり気にしていない様子もあったが、4年生から個別学習でどもることによって困ったと、話すことが多くなった。グループ学習でも、一番に意見を言うことが苦手であるが、だいたいグループ学習に慣れて話せるようになってきた。5年生では、初日の自己紹介がうまく言えたと言っていた。また、新しく担任になった先生に自分が「どもること」を伝えることができた。	・友だちの経験を聞いて、自分におきかえて考えることができる。 ・自分の経験したことを話すことができる。	・考えがまとまらない場合は、個別に声をかける。振り返りカードもゆっくり説明しながら進める。

(2) 展開

学 習 活 動 と 内 容	教 師 の 支 援	実 際 の A 児 の 様 子
1. あいさつをする。 2. 今日の学習の流れを知る。 3. 自己紹介をする。 (学校名・学年・名前) ・自己紹介を毎回行い、苦手意識を軽減するようにする。	○全員が集まって着席を確認する。 ○学習内容を知らせ、自己紹介や話し合いに参加しやすいようにする。 ○A児が恥ずかしがっていたら、順番に配慮し、話す補助(話す内容を提示)をする。	○グループ学習が大好きであるため、はしゃいでいた。 ○手を挙げて積極的に前で話したいと言っていた。前にでたら、はずかしくなったが、自己紹介をすることができた。
どもりカルタを紹介しよう！パートⅡ		
4. どもりカルタを紹介する。 ・自分のカルタについて紹介する。 ・そのカルタをどんな気持ちで作ったか話す。 5. 「友だち」について話し合う。 <予想：聞いている時の様子> C：同じだよ。 C：私は、ちょっと違って・・・ C：へーそうなんだ。 C：○○さんすごいね。 など 6. 経験したことを話す。 ・担任の先生に吃音について話したこと。(D児) ・クラスみんなに手紙を読んだこと。(B児) ・クラス替えのこと(C児・D児) など 7. ふりかえりをする。 ・カードを書く。 ・友だちの経験を自分に置き換えて考えてみる。 など 8. あいさつ	○読み札がみえるように、前に提示する。 ○個々に作った「どもりカルタ」を紹介しながら、話し合いをすすめられるようにする。 ○自分の作品を紹介したり、説明をしたりすることがうまくできない場合には、どのような支援をしたらよいか児童と、事前に話し合っておく。(一緒に言う。しばらく待つ。順番を変える。お助けカード など) ○話し合いがうまく進まない場合は、個々のエピソードの話題をなげかけて話題を広げていく。 ○全体の様子で話し合い方や意見の出し方がわからない場合に、見本を示したり他の人の作品を紹介したりする。 ○自分のことが話せたり、相手の作品について意見がもてたりしたら誉めて自信につなげていく。 ○友だちの経験を自分に置き換えて考えられるように、補足説明をする。 ○自分のことを話せたか、友だちの意見を聞いて思ったことなどの項目のカードを用意する。 ○個々に思ったことを書いてあるので、その場では読み上げず、個別学習で振り返りをする。 ○次回のグループ学習の予告をして、意欲をもって参加できるように声をかける。	○自分のカルタ「決心した。どもることをみんなに言おう」について、クラスで自分のことを話したいが、どうすればいいか相談していた。経験のあるB児から、クラス替えの前にはしておく、新しいクラスでも楽であるとアドバイスをもらった。また、クラス替えについてC児とD児が、心配ないと経験をもとに話していた。「話を聞いて、クラス替えが楽しみに思えるようになった」と言っていた。 ○ふりかえりカードで「みんなに相談したら、アドバイスをしてくれてうれしかった。自分のどもることを話す勇気がでてきた」と書いていた。

5 おわりに

吃音のある子どもたちのグループ学習は、月に1回行っている。学校、学年、性別などが違っても吃音に対する思いは、共感し合えることがわかった。しかし、共感するだけではなく、お互いの経験をもとにアドバイスをしたり、考えを伝えあったりすることが自然にできるようになってきた。それは、それぞれが吃音についての知識をもち、自分と自分の吃音に向き合っているからできることでは

ないかと考える。一般的な知識ではなく、自分の場合はどうなのかときちんと自分に置き換えながら学んできたからであると思う。教材として扱った「どもりカルタ」も、一人一人の考えが表現されている。生きる力をしっかりと持っている子どもたちに、いつも感動させられている。

ある教員の『自分ノート』

－『自分』にまつわるいくつかの断想から－

桑田 省吾

1 自分って

◇平成22年12月1日（水）：テーマは『自分』

私は小学校教員。特別支援学級を担任している。3年ともたないだろうと思っていたこの仕事もう25年をこえた。今日のこと、スクールサポーターのAさんから「子どもにどう対応したらいいのかわからない。どうしたらいいか。」と尋ねられ返答に迷った。ふと「自分なりにやってみるしかない」と言おうと思った。が、「自分なり」の「自分」って、さてどんな「自分」なのか。

小さいころから自分に自信が持てなかったわたしはずっとこの「自分」を探っているし、未だその途上にいる。

自分の思い描く「自分」…描き出してみても消しゴムで消したり、スケッチブックを閉じて目をふさいだりしてきた。12月、未だばらついている「自分」について少しでも振り返ってみようか。

◇12月2日（木）：自分には難しい職業

前に落語家 桂文福さんの事務所に行かせていただきいろいろお話を聞かせてもらったとき、話題の多くは「自分」のこととなった。文福さんも私もどもりだが、話す職業についている。

「落語家にも二通りあります。話がうまく人前で話すのも好きで落語家になった人と、話が苦手で人前で話すのなんてとんでもないのに噺家になった人と。わたしは後者です。」と。

いっしょにおられたお弟子さんも話すことだけでなく人と関わるのも苦手だと言われていたが、文福さんはとても熱心に一人前の噺家になるための稽古をされていた。

そんな人間にとっては仕事自体が「自分」そして「相手」に向き合わざるを得ない試練の連続となる。文福さんはどもりでもお客様にどんな噺ができるのか、自分でしかできない仕事とは何なのかをずっと模索され自分を見つめて来られた。それが文福さんのライフワークだと思った。

では私は教師をしながらどれだけ自分を振り返り、どれだけ自分にしかできない仕事を模索して来ただろうか。

◇12月3日（金）：「自分」を探求する

「『自分』を探求しないで、相手のことなど本当に考えられない・・・」

これは演出家の竹内敏晴さんが繰り返し伝えて下さったことだ。かと言ってどういうふう「自分」を探求したらいいのか。それは自分だけを取り出して吟味することではないことはわたしにもわかってきた。

15年ほど前、ヘルシンキにあるシュタイナー学校にお邪魔した時、放課後そこの主任の先生に「私たちに伝えたいこと」としてお話をお願いした。正直なところおいしい教育方法等をいろいろ紹介し

てもらいたいという魂胆もあったのだが、その内容は今なおロシアの原発に囲まれて暮らす「自国」の状況であり、そこでの「今の暮らし」や次世代を育てていく「自分たち（おとな）のあり方」であった。

教育方法も大事だが、その前にはっきりさせないといけないのは「自分」。自分たちが「今」や「子どもたち」をどれだけ見つめられているのか、そんな「おとなのあり方」を確かめることが大事だと伝えてもらったように思う。

また人の中で生きる私たちは、周りと切り離された自分を探るのではなく、生まれた国の人々の中で生きている自分、そして先祖から子どもたちに連なる時間の流れの中の自分も見据えてという視点もあったらう。

◇12月4日（土）：「自分（おとな）」は教育環境ということ

先日送られてきた『つながりのちから』⁽¹⁾という小冊子。そこにはこれまでぼんやりと考えていた「わたしたち（おとな）の役割」が簡潔にまとめられていた。

- 1 すべてのおとなは、子どもたちに対して大きな役割を持っています。
- 2 子どもの力を引き出すためには、それが育つにふさわしい環境をつくるのが大切で、その中心となるのが、おとなのかかわり方です。
- 3 “今ここにいる自分”と“今ここにいる子ども”と“今ここで何ができるか”をじっくり考えてみる。子どものそばにいる、あなた自身のあり方がとても大切です。

（抜粋・下線は筆者）

私たちのまなざしの質や暮らし方、人生の歩き方などの「あり方」は子どもにとって大切な教育環境で、私たちはそれをよりよいものにする責任を持っているんだとあらためて思った。また、子どもと毎日活動をする教師としての自分・親としての自分の責任の大きさも。

でもその大きな役割を持つおとなは、どんな環境でありえているのか。また「自分自身のあり方」とはどんなあり方なのか。おとな自身が「自分」について省みる「環境アセスメント」をまず「自分から」始める必要がある。（と言って、それをしようとしても、いつも失敗する「自分」も知っているが...）

◇12月5日（日）：わたしのアセスメント

自分をありのままなんてなかなか見れないし、見たくないこともたくさんある。

でも、それが周りの人や子どもにも影響があるのなら、せめて子どもと接する自分の正体だけでも探ってみる・それは無駄なことではないだろう。

今「自分なりに」子どもと関わっている自分はどんな自分だろう。それがいい環境となりえているのだろうか。子どもがしたいことを感じられているのか。苦手意識を持ちながらの教師の仕事はどれくらいやれているのか。それもちゃんと人や地域とかかわって仕事ができているのか。

人は誰でも生きている意味を考え、さらに自分の生を深めていきたいと願っている。人は障害や病気、怪我、悩みなどを通して、また人によっては自分の欺瞞や長所と思うことを通しても自分を見つ

めている。だれもがよりよい人生を模索して自分なりの道筋で「自分」というテーマに向かい合っているのだろう。

わたしが今、自分をアセスメントするとしたら「上手く話せない自分」や「人の輪の中に入っていない自分」など、あまり見たくなかった自分の弱みや悩みから探り始めるのがいちばん自分の中身に近づけるかもしれない。

2 気づき

◇12月6日（月）：危機を招いているのは「自分」

いくら労力を使ってがんばってもうまくいかないときがある。そんなときの「自分」をやや冷静に振り返ると、共通する自分の「物事の捉え方の癖」や頑なな「自己像」が見えてくる。

たとえば、その渦中にいるときは、ちゃんとやっているのにうまくいかないのは、相手に問題があると自分を正当化する。「いい先生」と思われるように取り繕っている。周囲にありのままの自分を出さず、姑息な保身にあくせくしている。それなのに自分は自分の頑張りでどんな状況でも乗り越えないといけないと思っている。

うまくいかないのはそんな自分の好ましくない“虫”が活発に動こうとしている時なのがわかる。それはいくつかの危機の中で共通して見えてくる「自分のあり方」だ。

そう振り返ると、うまくいかないときというのは、決してまわりのせいではなく「自分」の問題。それもまわりと上手くやる能力や手法の問題ではなく、物事の捉え方等の「自分のあり方」の問題だと気づく。

◇12月7日（火）：そんな自分のイメージは

自分が振り返る「自分」…ずっと周りとは切り離して捉え、自分の能力だけを見て卑下したり、まわりはどう評価しているのかばかりを思い浮かべていたように思う。

ではそんな「自分」を絵図にするとどんな感じになるだろう。描いてみれば（図1・図2）のような感じだろうか。

自分のまわりには自分にはいろいろな要求をし、それに応えられるか評価していると思っている。そしてそれを「自分」の力で何とかしないと孤軍奮闘している。何よりも人の中に居ながらまわりとつながれず孤立している（図1）。

また、まわりからのまなざしに応戦するために防御の盾を作ったまま人に向かったり、仮面をかぶったり、自分に合わない役割演技をしたり。自分の「心」はそれにはがんじがらめになって「自分」も「周り」も見渡せなくなっている（図2）。

こういう状態のときは、その場その場の対応を何とかしているだけで、ねらいを決めて物事を進められているわけではない。そして実際にはまわ

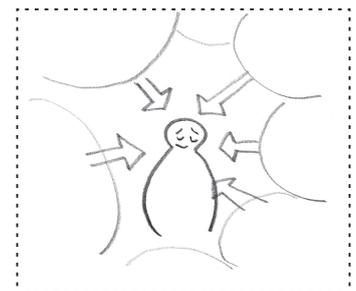


図1

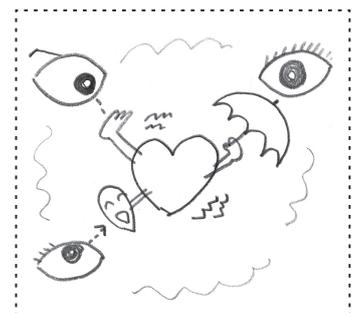


図2

りも相手のことも全然見えていない。担任（接するおとな）がそんな状態だったら、子どもたちもたまったものではなかつたらう。

◇12月8日（水）：何でも自力でと思っていた

ふと学生の頃を思い出す。高校の頃から、自分がどれだけ強くなれるか、力をどれだけアップできるかが最重要課題だったように思う。

ある夜、飲食店でひとりの歌人に出会った。「人は自分の力量を増やしていい評価をされないと」と主張するわたしに、その人は「そういうことではない。ありのままで人の中に居てそれに任せることも必要」と私が頑なになっていることを指摘してくださった。

しかし当時の私は耳を貸そうとしなかった。自力で何とかしなければとしつこく繰り返すわたしに「それは違うぞ、桑田くん」と繰り返し言われながら去って行かれた。

いくら力が強くなっても、得意なことが増えても、多少人から褒められることがあっても、自分の弱いところはカバーできないことに気づくのにはそれから何年もかかった。

◇12月9日（木）：出会いと気づきの場

さて、いくら力が強くなっても、自分の弱いところはカバーできないという話だが、いつまでたっても自信がない自分を省みるとそれはすぐにわかることだった。

そんな自分が、自分本位の考えばかりではなく自分を振り返られるようになったのはやはり仕事に就くようになってからだと思う。

竹内敏晴さんがよく言うてくださったように「自分を探求することは地獄の釜のフタを開けること」に違いなかったが、教員としての自分は子どもを誤魔化しながら表面的にうまくやっていくことはできなかつたし、子どももそれを許してはくれなかつた。

フタを少し開けてのぞいてみた自分は、人からの評価とは逆にまわりにたくさんの関わってくださる人やものがあるのに、自分からそれを避けている暗い男だった。自分にとって安全な都合のいいときだけまわりに関わっていき、雲行きが悪くなると自分の中に閉じこもるような感じである。

リチャード・バックの小説『イリュージョン』のイントロの寓話のように、小さな世界に住む生き物が安心と信じる住みかから手が離せず、新しい世界が見えなかつたのと同じである。⁽²⁾

が、今振り返るとそんな自分を何とかしたいと思う時に、何らかの気づきが得られる出会いもあった。特に子どもや「自分」をテーマに生きて来られた先達や仲間との出会いが大きかった。

また、気づけたことを日々試し納得していける場としての職場（学校）があることもありがたかつた。それがわたしにとってとても幸運なことだったと今振り返って思う。

◇12月10日（金）：出会い 子どもたち

まず職場での子どもたちとの出会いからいろいろ気づけたことが大きい。これまでは同世代の中だけで張り合って、狭い世界だけで息巻きまわりが見えていなかつた自分。

活発な子ではなかった自分が、あらためておとなとして見る子どもの世界は驚きと面白さでいっぱいだった。子どもの中にもうまくしゃべれないのに進んでまわりに働きかけ毎日をエンジョイしている子がいたり、文句を言われても自分をバンバン出していく子がいたり、いろんな子がいた。

また、子どもが自分の思うように動いてくれなかったり、思わず共感できることがあったり、付き合いはじめとは全然違う個性が見えてきたり、その都度子どもに「自分」を揺さぶってもらえた気がする。

学校は決して広くない場だが、幼児から高校生まで、そしてその保護者や大学生、地域の方々、老人会の方まで出会うこともできた。

また、吃音や緘黙、不登校などまわりとのコミュニケーションに何らかの思いがある子どもたちとは、自分の「自分探し」もやりなおせるような気持ちで同じ時間を過ごさせてもらった。

◇12月11日（土）：出会い 同じテーマを持つ先輩たち①

“自分の弱みは自力で何とか改善するもの”との思いが消せなかった自分が、ことばの教室の担当となり多くの「ことば」や「コミュニケーション」をテーマとする人たちに出会えたのは、きっと神様が仕組んでくださったことに違いないと思っている。

日本吃音臨床研究会の伊藤伸二さんと話させていただくときはいつも話題が尽きず夜通しになる。自分との付き合い方のいろんなヒントをいただいた。忘れられないのは、多くの仲間と歓談しているとき、明るく大らかな声で私に「ハゲとどもりは隠すと悪化するぞ」と言われ笑い飛ばしてくださったこと。それはわたしが気楽に殻を破れるよう配慮してくださったからだと感謝している。また伊藤さんを取り巻く仲間や吃音をテーマにする多くの先生方とも出会え、自分をさらに振り返る機会をもらうことができた。それぞれの方が今直面していることもやり方も違うのに、なぜか落ち着く心持ちになれて、いつも身構えが解けていくのを感じさせてもらっている。

◇12月12日（日）：出会い 再び大阪の街に

私は大阪の道頓堀という繁華街で生まれ育った。中学時代まではそこでの生活や友だちとのやり取りをそれなりに楽しみながらも、やはりどこか背伸びをしていたのだろう。高校時代からは山や川が好きになりほとんど街にはよりつかなくなってしまう。

18歳から18年間住んだ神戸は付き合いに煩わされることもなく、都合のいい時だけ人の中に入っていけるので自分にとってとても都合がよく住みやすい街だった。が、ある時期から逆にその都合の良さが自分にとってしんどく思えるようになっていった。

逆に自分の捉え方が少しずつ変わるにつれ、生まれた街がまた魅力的に見えてきた。いろんなタイプの人や文化、何よりも生き生きとした人と人とのやりとりがとても魅力的に見え始め、そんな空気の中で生まれ育ったことをあらためてうれしく思うようにもなった。

◇12月13日（月）：出会い 同じテーマを持つ先輩たち②

自分にとって了解可能なことだけや、目に見える成果だけでなく、もっと広いビジョンをいつも示唆してくださったひととの出会い。

たとえば演出家の竹内敏晴さんはわたしの疾風怒涛の時期の道しるべであった。そして就職してか

らも教師が陥りやすい保身やからだのこわばり、声やことばにあらわれる身構えなどについていろいろな気づきを与えてくださった。

鳥山敏子さんと直接話させていただくようになったのは、氏が教員をやめられてからではあるが、教師のあり方や授業作りについていつも熱いメッセージを伝えていただいた。

「東洋体育」という手法に留まらない人間観や世界観について関西気功協会（当時）の津村喬さんや津村さんとネットワークのある多くの先生方に教えていただくこともいろいろあった。その中で、若いころにはピンとこなかった禅や密教など日本で開花した日本人の文化の中に生きているものにも触れることができたし、整体や仏教の体系はそのまま自分がやってみようという教育と言えるものだった。

具体的に日々生かせるものとして何が見え始めたということではないかもしれないが、以前の自己像とは違った自分を見つけそれを大切にしていくなきゃいけない気がいくつもあったように思う。

またこんなことがあったのも思い出す。

前に津村さんと鳥山さんが「賢治の学校」^(注1)をスタートするとき一緒にいろいろ話を聞かせていただいた。そのとき「桑田さんの学校も『賢治の学校』に」と言っていたが、公立学校の一教員である自分にはそれはとても難しいことだとその時は思えた。自分が学校を変えるなんて。ましてや自分一人でも持て余しているのに宮沢賢治の言う「地球が全体幸せにならないうちは個人の幸せもない」なんて大きなことを掲げ活動するのは。

しかし「自分」が少し変わるだけで実現できることもあるというのは、その後大分してから感じられるようになった。そんな気づきのチャンスがあったからこそ、地獄の釜のフタを開けること、それはイコール天国の扉を開けることにもなることも後に気づかせてもらった。

◇12月14日（火）：暮らしの中で活かせるか

出会ったときに何となくわかったこともすぐに忘れてしまう自分は、気づきを日常でどれだけ生かしていけるかは、難しいことだけど一番重要な自分のテーマとなった。

自分探しの場として自分に合ったワークショップを探される人もいるだろう。が、私は、ある時期から職場で日々の暮らしを一生懸命味わい楽しむこと、うまくできなくてもそこで自分なりにやってみることが、自分にぴったりの自分探しの場だと思えるようになった。それは前述のように学校には気づきのチャンスがいっぱい詰まっていたからだ。

「授業」もこの教材に出会ったら子どもはどう思い、自分は何を考えさせたいかなど考え、いつも試行錯誤していたが、そのひとつひとつが自分の皮がむけることになったように思う。

すんなり言うことを聞いてくれない子どもたちに向かい合うことも、また知識や先入観なしに子どもを「ありのままに見る」ことも、それがそのまま自分を見直し開いていくことだとも思えた。

特に毎日くり返し行かなければならない学校は日々の気持ちのコンディション作りや実践の振り返りができ、何よりも下手な考えも日々の繰り返しが浄化してくれるようでもあった。それも「自分」を見つめることになった。

はじめは決して楽ではなかった職場の中の自分も、自分の狭い自己像が変わっていくのをちょっとずつ実感できる楽しい場かなと少しは思えるようになった。

◇12月15日（水）：「地球ゴマ」のようなまあい自分になれば

自分の振り返りや気づきの中でいちばんはっきりしてきたのは、狭い自分の捉え方だけでなく、自分をまわりから切り離して考えてしまうしんどさだった。そこから余計に「つながり」が大切に思えるようになった。

また成果など目先のことだけに囚われるのではなく、もっと高い目標を感じ、気づけたことをもっと深めていかなければいけないなとも思うようになった。それが次第に次のような理想の「自分」のあり方をイメージするようになった（図3）。

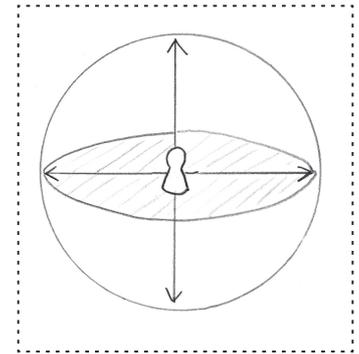


図3

(1) よこ： 横の線を含む円盤は「今」の自分とまわりの人やものとのいろいろなかかわりである。

はじめは真中の点だった自分が、人や社会のいろいろなつながりに自分を開いていき円盤が広く分厚くなる。その円盤全体も含めて「今の自分」というイメージである。

(2) たて： 時間の経緯による経験の蓄積や修業の成果とかではなく、上方向↑は上に伸びるに従って今の自分よりも高いものに出会っていくというイメージで、下方向↓は自分の浅い理解をさらに深めることをイメージしている。そしてこの縦の線のまわりにも人や自然や宇宙がつながっていて、縦と横の線全体を球体のように包んでいる。その真中も自分だが、球全体もまた「自分」と感じたいと思っている。

この軸は何か新しいことを身につけスキルアップするというよりも、自分の中にもともとあったものが、体験や出会いで「啓いて」左右や上下にも伸びるといった感じである。

これは概念だけでなく、五感や六感を通した毎日の暮らしの中での体験を通して、少しずつ皮がむけながら上にも下にも伸びてまあくなるものだろうから、それを期待しすぎないで過ごしたいと思うようになった。

3 自分のちょっとした変化

◇12月16日（木）：ゆっくりとした変化

すぐに何かが変わるわけではない。

学生の頃には「自己変革」ということばに憧れたが、特に「自分」の持って生まれたもの、それを個性と言うなら自分の個性は変わらないと思う。が、その個性はそのままでいいかと思えてから、自分の捉えようがちょっと変わり、見える景色も少しずつ変わってきた。

たとえば

- ・職場でありのままの自分が少しずつ出せるようになってきた
- ・前もって考えすぎて心配しすぎたり、やっかいそうなことから目を背けたり、見て見ぬふりをすることが減った。
- ・あまり過去の失敗に囚われなくなった。

・自信があるなしに関わらず、助けてもらいながらみんなでやるんだという気持ちが生まれた。等々

思春期や新任のころ、あれだけ人と接することのない仕事に就くという将来像を描いていた自分も、次第に人の中にいるのが面白く思えるようになってきている。

また、教師が迷ったり悩んだりすることは、子どもや親御さんにとって失礼なことでも、プロとしての資質が揺らぐことでもないと思えるようになってきた。

日々学校で子どもたちと暮らしながら次のようなことも変わってきたのを感じている。

◇12月17日（金）：そのまんまで

前の日にちょっと嫌なことがあっても子どもたちは毎日真新しい表情で登校してくる。自分のクラス内が強烈な個性の宝庫でも相手を受け入れ関わっている。無理をしなくても周囲とのつながりを持っている子どもたちを見ると本当に感心してしまう。自分のミスしたことも友だちにさらけ出して笑い合ってる子もいる。みんなそれぞれにかっこよく、そのままでもいいんだなと思えてくる。

学校という暮らしの中で自分も「そのままでええんや」と思えるまでは、なかなか生活の中にある示唆にも気づけなかった。校庭の草花やそこにやってくる生き物にも目を向けられない自分があった。そんなときというのは他の何かに心を奪われ「その場にはいない」状態だった。

そんな自分もありのままの自分でいいのかなと思えたとき、そのままでも受け入れられたとき、やっとな自分やまわりを突っ込んで見れるようになり、もっと今の自分ができることを大事にしてみようという気持ちになれる。

そんな「そのままで人の中にいていいんだ」というメッセージは、どんどん後輩や子どもたちに発していきたいと思っている。

◇12月18日（土）：叱ることもなく 誉めることもなく

わたしも子どもを叱ることがあるが、子どもも「自分」という同じテーマを探る仲間自分なりに奮闘しているんだと捉えられると叱ることなどなくなってしまう。

また、「ほめる」ということもしない。そこには「上から導く」というポジションが含まれていたり、「ほめるともっとやってくれる」という一方的な打算もあったりする。唯でさえがんばっている子どもにやみくもに「がんばれ」ということもなくなった。

子どもたちが関わり合いながら お互いが理解を深め価値観をはぐくむとき、時としておとなの「叱る」とか「ほめる」という行為の介入は、子どもたちの相互理解を邪魔することが多いのではないか。

それぞれが、自分のままで自分なりにやっていていい。日々子ども同士のかけひきなどいらない素敵なかかわり合いの姿を見れるから、よりそう思える。

◇12月19日（日）：少し待てるように

つい子どもをテキパキ動かしたくなるのも自分の教員としての悪い癖だ。気をつけていてもつい急かしてしまうことがある。

何かの本で「教師は庭師のような心で」と読んだことがある。今、生き生きと生えている草木や花

を自分の思い通りに変えてみようという人はいない。自分好みにしたいと種に手を加えるのではなく、それがどんな成長を見せてくれるのか、環境を整えじっくり見守ることが大事で、それは子育てにも言えること。持って生まれた個性をおとなの都合で躰けようとしたり、何かを教え込んだりするのではなく、いい環境をまず整えることが大切だとその本を読んで気づかされた。

が、いつもそういう心でいることは難しい。この9月に指の靭帯を痛め指が伸びないまま固まってしまった。気の長いリハビリが必要とのことで、一日にできるだけ長い時間、強くもなく弱くもない力を靭帯に加えないといけない。が、変化の見えない指に苛立ち、成果を期待するあまり強い力を加えようとする、そんな自分を毎日見てきた。

そんなせっかちな自分は、とにかく毎朝子どもたちと深呼吸や散歩をして、草木や動植物にも触れながら庭師の心を一日のスタート時に確かめようと思っている。

◇12月20日(月)：自分にとっては学校が「道場」

いつもいろいろな気づきを与えてくれる職場。教師にとって反省や自己省察の場は学校の外にあるのではなく、学校の中にあると思う。

自分とつき合うことは、多くの人が日常、さまざまな体験をしながらやっている。贅沢なことだが学校という場はそれを純粹にじっくりと行える場だろう。学校がそういう場であることは、子どもたちにとってもそうであると思っている。

自分を開ける「学校」という場は、子どもを鏡として自分をありのままに見ていくことができるような気がする。当然のことながら子どもも心無いことを言ってしまうたり、感情が抑えられずにケンカになったり、まるでやる気のない日があったりする。自分の持っていきたい方向とは違う流れになることの方が多いが、そんなとき自分はどう動くのか試される。

また、予期せぬことが学校でもよく起こる。想定して準備することもあるが、多くのことはその場でじっくりとその状況の中で子どもや仲間と動くしかない。状況が好転しないときも、子どもとじっくりいつもの暮らしを繰り返しながら向き合っていくしかないという体験をすることが多い。

朝からささやかな学校の自然や子どもたちの声に触れていく。そのくり返しを有り難く思いながら、しんどい日でも淡々と暮らすのが自分の修行であり、その中からまた気づけることがあると思っている。

◇12月21日(火)：とにかく「今」を大事に

先のことを考え不安になったり、過去のことばかり気にすることはかなり減ったと思うが、「今」なにができるかにスポットをあてて考えることはなかなか難しい。

はじめて教育相談を担当させてもらえるようになった当時は、教育相談や就学指導にとってもエネルギーを使っていた。出会う前にいろいろ下調べをしたり、こんな方向に持っていきたいことなどを考えたりしていた。相談の中でも過去の生育歴など聞き洩らさないように次々と質問したこともあった。

が、今は前もって考えずそのまま出会い、その場でみんな同じ土俵に上がって考えればよいという気持ちになっている。相談に来られる子どもも保護者も同じテーマや問いをもつ仲間。それぞれの問いを共有し、それを探ることを「今」から子どもと保護者と共に始めればよいと今は思っている。

日々起こるいろいろなトラブルへの対応はさらに難しい。出来事（過去）だけに縛られず、子どもにとって今、そしてこれからどうしたらいいかという方向で話し合っていければそれをいい教材にもできるが、みんなでそんな話し合いができるためには、おとなひとりひとりがトレーニングを積み重ねないと難しいと日々感じている。

4 学校が変わるかな

◇12月22日（水）：ほわっと変わってくる

教職員の「自分」が少し変われば学校の体制や運営も何かが変わるだろうか。実際に因果関係はわかりにくいかもしれないが、変わるもんだなと思えることも少なくない。

休み時間に楽しそうに子どもと遊んでいる職員の笑顔や遊び方は確かに伝染していく。また、自分が「こうしてみたいな」とか「これは良くなかった」と思うことを仲間が察して何かに変化することがある。また、他の誰かが感じていることが、こちらにもポンと飛んできて自分もその気になることもあるかも知れない。誰が言い始めたとかはなく何かがほわっと変わっていくことが実際にはあるのだ。

そう、子どもを変えるのではなく、おとなのあり方の変化によって学校は少しずつ変わっていく。

何人かの先生の変化で、学校の空気や暮らし方、子どもとの向き合い方、教材の提示の仕方や学習の進め方などもおのずと違ってくる。それが子どもにも返っていく。小さなことかもしれないが、そんなちょっとした変化を拾ってみたい。

◇12月23日（木）：できる先生？

その前に現場の現状をひとつ。

学校現場は今、年々いろいろな教育プロジェクトの実施要請が多岐にわたって押し寄せ、世間からの期待や評価もさらに大きくなっている。

手許にある『神戸アクティブプラン』というリーフレット⁽³⁾には新しい指導要領への移行のみならず、「わかる授業」「言語能力の育成」「理数教育・情報教育の推進」「英語教育・国際理解教育」「豊かな心の育成」「体力向上」「『生きる力』向上」「いじめ・不登校対策」「教師の力量の向上」「特別支援教育の推進」「地域との連携」や「情報発信」などなどいろいろなプロジェクト実現が掲げられている。

それをきちんとこなそうとする流れが加速すると、それらのプランをうまく進める手立ての多さや牽引力が教師の専門性と周囲からとらえられるようになっていくだろう。そうなる個々の先生の表向きの力量が問われ、私も含め多くの先生が「自分」のあり方をまた見失ってしまうような状況になるのではないだろうか。

◇12月24日（金）：目標は同じ

それぞれのプロジェクトのねらいや内容が大切なことは分かっている、現場はそれぞれの取り組みの計画や何らかの実践、報告などに追われ、ややもするとそのどれもがつながりの感じられないバラバラの活動となってしまうかねない。

その中のどれかに重点を置くという方法もあるだろう。が、「自分」そして子どもや地域の方が今、

何を大切にしようとしているかという点からそれぞれのプロジェクトのねらいを見ると表現は違っても共通したねらいも見えてくる。

例えば、「おもしろがって学習できる」とか「みんなが活かされ共に活動できる」とかこれまで大切にしてきたことが、イコール各プロジェクトの中心にはあるのではないか。

それらを細分化して取り組むのではなく、ひとつにまとめてみんなで実践していくことができないだろうか。そんな思いを職員室で問うてみると当然のこのように思いは多くの教職員の中で一致していた。

本校では教育活動の関連性を重視して、例えば、研修・特色ある学校作り・学校評価などの各委員会がひとつのチームとして、共通のねらい（今年は「聞く一話す」ことを深める）をもって進むようになっていく。

また、人権・福祉・国際理解・環境・特別支援・生徒指導などもひとつのチームとなり、「相互理解を深める」ことを目標に取り組んでいる。

教員それぞれの考え方や方法は違っても目指すところは同じなんだ。そうわかるととても動きやすく感じるようになった。

教師の個体能力が問われ評価され、その能力をアップすることが重視されるのではなく、自分の持ち味を生かして仕事するというのも、そんなチームがあるからできることだと思う。

◇12月25日（土）：職員室に先生はいない

いちばん「ほわっと」変わってきたのはこんなことかもしれない。

呼びかけてそうしたわけではないのに、朝から校門や教室で子どもを出迎えたり、休み時間も子どもとあそんだりしゃべったりしている先生が多くなった。そうすると、子どもが学校にいる時間帯は職員室に先生がほとんどいなくなる。

決して彼らが「配慮があるから」「見張らないといけないから」ということではない。指導するためではなく、子どもとかかわれる場と時間を大事にし共有したいと思っているから、そして「また明日」と送りだすまでの時間が大切だからそうしているといった感じだろうか。

出会い、かかわり、つながり、理解が深められる毎日のくらしの淡々としたくりかえしを教師も子どもと同じ土俵で味わっている。それが強制ではない自然な支援体制にもつながり、特別支援教育推進のひとつの形にもなっている。

◇12月26日（日）：忙しいけどゆったりと

「したくないことはしない。」「仕方ないからと不本意な関わり方をズルズルとしない。」

自分にとってこれも常に心しておかないと流されてつい疎かになってしまいがちなことだ。

わたしがいる特別支援学級では、「モモ」に出てくる時間ドロボーに対抗することが一日をスタートするときの重点目標になっている。学校は確かに年々忙しくなっている。が、そんな空気に流されないように、一日のリズムはしっかりと作るけれども、それぞれの活動はゆったりと行うように心がけている。

例えば登校後のおしゃべりや遊びをしたあと、最初の時間は65分間じっくりと全員で過ごす。あいさつや歌、朝の散歩やヨガ・座禅などを共に行い、朝の自主学習などにも取り組んでいる。その後の

2時間目から6時間目までも慌てずみんなで共に話し合い、考え、活動する時間を大切にしている。

また障がいのタイプが違って、教室に入りにくい子や気持ちを落ち着かせたい児童が関わっても、いっしょに関わり合いながらすごしている。子どもたちも仲間と毎日出会えることのうれしさを感じ、下校までの時間をしっかりと楽しんでいる。

またサポーターさんや少し手が空いた教職員も顔を出してくださり、そんな時間の流れを当たり前のように皆で共有している。

◇12月27日（月）：よこのネットワーク

本校は敷地も狭く自然も少ないが、サポーターさん・地域のボランティアさん・実習生などたくさんの人が学校活動に加わってくださり、「人の森」ができてきているようだ。子どもたちもいろんな人が出入りすることに慣れ、かかわりを楽しみにしている。

もしわたしが「つながり」に臆病なままだったら、そうは感じられなかっただろう。

わたしはボランティアコーディネーターや他機関連携の係、PTAの事務局などをさせていただいているが、たったひとつの学校でも教師の力だけでは動けないのがよくわかるようになった。ひとが創り出す「学校」という森にはとてもすばらしい横のネットワークがあり、今はそれを頼ってもいいと感じている。

みんなが対等な立場で「子育て」や「人のつながり」というテーマを共有し、それをみんなで深めあう。それは「学校」の中の人間力の深まりであり、「学校」の受容力が深まることになっていると思う。

◇12月28日（火）：たてのネットワーク

学校のネットワークは“よこ”の平面だけではなく“たて”のつながりもある。

青少年活動や地域スポーツ、老人会などが学校に関わってくださり、多くの地域の先輩方と関わる事ができる。また今、学校の枠に関わらず集える場として「おやじの会」や「親子のつどい」、「あそびの会」などを定期的に持っている。

そこは「指導する側⇄される側」という構図のない対等性が土台となっていて、「自分」を探るという同じテーマをもった仲間が集まる。父親同士の育児参加というテーマ、自分なりの問題を持つ子どもはその子たちのテーマ、兄弟は兄弟の、親は親の、成人は成人の、教師は教師の、それぞれのテーマを持って集まり、自分たちの気づきや学びを深める「場」を共有している。

そこはひとりで考えていてもなかなか答えが出ないことも自然な形で学んでいくことができる「場」である。どれも小じんまりとした集まりだが、その意義を発信できるのはとても大事なことだと考えている。

話題は「自分」からかなり膨らんだが、「自分」が少し変わるだけで校内のシーンはうんと違って見えてきたし、そこを元とする暮らしも違ってきたことを実感する。

5 あなたへ

◇12月29日（水）：サポーターさんへ

さて12月1日にスクールサポーターのAさんからもらった問い：「子どもにどう対応したらいいのかわからない。どうしたらいいか」に自分はどうか応えられるのだろうか。

私が咄嗟に「自分なりにやるしかない」と思ったその「自分なり」の中味は。

これまで伝えたいことを整理できてないながらも、サポーターさんにはいつも、次のようなことをお願いしてきた。

「授業中の学習支援以上に、登下校の見守り、休み時間の遊び、給食や清掃時間に共に活動することをまずしっかりとやってほしい。また、支援学級の子どもや送迎してくださっている保護者の方々ともはやく仲良くなってもらえたら」などと。

その意味も含め次のようなことをメモを見てもらいながら話してみた。これはこの夏に、筑波大の石隈利紀先生から伺った話を思い出しそれをヒントにしたものだ。

「子どもに関わる上で大事なことを『人間的な力』と『専門性』に分けて考えると、サポーターさんには、初めは専門性など期待していません。それよりも学校という場で自分の『人間的な力』って何かを考えながら、子どもたちと関わってほしい。それを自分なりに育んでいくことがこれからの子どもへの関わり方の大きな土台になると思います。サポーターさんに手伝ってもらえるという実質的な面は学校側も大助かりだけれど、サポートをする中でこれからの活動につながる『自分』を肥やして行ってほしいと思っている。」そんなことから話してみた。

人間力 ①	専門性 ②
自己理解 相手と対等な立場に立つ 問題に向き合う姿勢 等	専門的な子ども理解 連携などの情報 (ハウトゥー・テクニックも含む) 等

Aさんに提示したメモ

では、学校教育に関わる人間にとって特に①の部分の中味は何だろう。それをサポーターさんと一緒に考えてみた。

あそべること、おもしろがれること、共感できること、思ったことを子どもに伝えられること、見守れること、つながり（ネットワーク）を持てること、自分のありのままを出せること、自己理解・他者理解を深めることなどがあるだろうか。

子どもに関わる上では、相手と対等な立場になれることや、目の前の問題をきちんと見る姿勢を持つことも常に意識しておかないといけないとも話し合えた。

石隈先生が「専門性是对等性や当事者性の上に付け加えられるものであり、それらの代わりになるものではなく、対等性や当事者性のない専門性は、苦戦する人をさらに傷つけることになりかねない」と言われているのは、本当にその通りだと学生さんと話しながらも思った。⁽⁴⁾

サポーターさんとは「子どもに関わる自分のあり方」という「問い」を共有する仲間として、これからも共にその答えを探っていきたいと思っている。

一日の出会いの中で感じたことをふりかえり、それをどんどん教職員とも交換してもらおう。サポーター同士でも、感じたことを話し合う。そんな体験を重ねることが「子どもにどう関わったらいいのか」

の答えになるのではと思っているし、わたしたち教員にとっての貴重な糧にもなるのだ。

◇12月30日（木）：子どもたちへ

サポーターさんだけでなく、子どももまた自分というテーマを模索する仲間である。

その子どもたちが自分の学びを深めていくのにふさわしい人的環境はと考える。考えながら職員室を見渡すとうれしいことに転んだ経験がある人ばかりだ。

そう、学校や地域には「自分」を探ることをやってきた、ちょっと不器用かもしれないが身近にいてくれそうな先輩がいっぱいおられる。

私たちが子どもたちの個性の多さにうれしくなるように、子どもたちも教師や先輩にいろんな人がいることを楽しんでくれたらと思う。その中で自分のモデルになる多様な経験をした先輩が見つければ、そして彼が同行者として歩んでくれたらその子の学びはうんと深められると思うのだが。

◇12月31日（金）：いい苦勞を

わたしたちと同じテーマを模索する子どもたち。

吃音などコミュニケーションに何らかの課題のある子どもたちの話し合いに参加させてもらうと、決して問題から目をそらさず、よく見聞きしながら自分のことや人のことを考えていける子どもが多いのに驚く。これはどもる子どもに限ったことではない。逆におとなは忙しいなど言い訳ばかりでそんな前向きな作業ができなくなっているのかも知れない。

真正面から自分のテーマを見つめる子どもたちには、できればいらない苦勞は少なくし、自分にとって取り組むべき問題にはしっかりと向かって「学び」が深められるお手伝いができたらと思う。

それはいらない苦勞に振り回されてきた「自分」が、今、子ども時代にしっかり自分の問題を話せる子どもたちをうらやましく思うからでもある。そして、忙しいという口実でなかなか自分のことに目を向けられないおとなの「自分」はダメだと思うからでもある。

問題や悩みを取り除くことはできなくても、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。そして自分で自分のことを学べる、そんな環境を作ること。いろいろ転んだ先輩としてはほんの少しでもそのお手伝いできればと思っている。

6 おわりに

「自分」にまつわるいろんな想いの中でも、現場に居ながら特に強く想うことをここにノートとして羅列した。教師としてはかなり自己中心的なことばかり取り上げてしまったと思う。

わたしは特に浪人中は、うまくしゃべれないこと以上に、生きるべき道が何一つ見つからず、心がボキンと折れそうになっていた。

その後時間をかけて自分を振り返る中ではっきりしてきた弱虫な自分の正体は、「人になかなか向き合えず、人とつながれない自分」だった。が、それは生まれ持ったものや環境の要因もあったかもしれないが、自分で作りだした「自分の捉え方」の問題が大きく、幸いなことにそれは変わってもいったし、変えていけることも多くあった。それに気づけたのはやはり、現場での出会いやそこで揉んでもらえたことが大きいと思っている。

現場は今、とても忙しく、同僚と「自分」のことを話すことなどなかなかできなくなっている。

でも、子どもや学校、地域からいっぱい恩恵を受けてきている自分たちは、しっかり「自分」のことを話し、「自分」のアセスメントを試み、つながりを真摯に築いていくことが、その恩恵への何らかのお返しをすることになるのではと思っている。

今回もある学生サポーターさんからの問いかけが自分を振り返るための材料を与えてくれた。いつものように唯々暮らしの中の「出会い」に感謝するばかりである。

引用・参考文献

- (1) 『つながりのちから』日本ホリスティック教育協会（編） 2010年3月 せせらぎ出版
- (2) 『イリュージョン』リチャード・バック 村上龍（訳） 1979 集英社文庫
- (3) 『特色ある神戸の教育推進 アクティブプラン』 2010年7月 神戸市教育委員会事務局
- (4) 『子どもが生きることをどう援助できるか 吃音への援助から学ぶ』石隈利紀 『吃音ワークブック』伊藤伸二・吃音を生きる子どもに同行する教師の会（編著） 2010年8月 解放出版 129-140

(注1)「賢治の学校」～1985年 津村喬氏と鳥山敏子さんが発起人として活動がスタート。「つながれいのち」をスローガンに子どもたちの生命に最も必要なことは何かを考え、心と身体が生き生きと弾むような「生きる力」を育むべく、それが実現できる場を作ろうとする活動。そのためにおとな自身の自己教育も重要とした。宮沢賢治の精神を基調にシュタイナー教育や既存の教育活動の融合も試みている。鳥山氏は現在NPO法人東京賢治の学校自由ヴァルドルフシューレで活動されている。

自分を肯定できた日

板倉 寿明

緑青に彩られた屋根が見える。この屋根は皇居のなかの「済寧館」という弓、柔剣道場だ。30年前も同じようにこの屋根を眺めていた。私はその日、それまで勤めていた皇宮警察を辞めて再出発を決意した。私は故郷の岐阜で学校の先生になるのだ。私はこの済寧館でそれまでの自分を創り直し、新しい人生を歩き始めた。

思えば私の生きてきた道にはいつも吃音が影響を与えてきた。音読や自己紹介だけでなく普段の何気ない会話に至るまで小中学校、高校時代の悩みは「どもる」ことであった。私の小学校のときには学芸会のようなものがあった。毎年、劇を行うのが習わしで保護者も楽しみにしていた。田舎の小学校で一学年、一クラスの小さな学級では全員のせりふが用意してあった。人前でどもる自分を見せたくない、大勢の人の前でどもって笑われたくないと考えていた私は、配役を決めるときに先生に提案した。台本にはない、背景の木という役を作り、その役をやりたいと言ったのだった。しかし、あっさり却下された。そこでまた、提案した。じゃあお寺の場面で背景に描くことになっていた仏像の役はどうかと。なぜだかこの提案は通ることになった。私は台本にはない、話さなくてもいい念願の仏像の役を手に入れた。先生から「どもるのが嫌だからか」と聞かれたのだが胸の内を打ち明けることなく、とにかく仏像の役でいいとだけ言い張った。私がどもることは親や先生には関係なくて私だけの問題なのだからほっておいてほしいと思っていた。このようにして、私は念願のせりふのない役を手に入れたのだが、とても落ち込んでいた。みんなが一生懸命練習しているのにせりふのないただ座っているだけの仏像の役は練習の必要がない。練習をぼんやりながめる日が続き、つまらないなあという気持ちと同時に、私はやらなければならないことから逃げているという思いが強くなってきた。練習が白熱してくると私はどもる上に嫌なことから逃げる卑怯なやつだと思えてくるのだった。劇を見ていた母親から「どうしてあんな役なのか、どもるからか」と聞かれたが、答えることはできなかった。親や先生に心配かけることは申し訳ないようにも思っていた。また、クラスでも学校でもどもる人に会ったことがなかったから、私だけがどもってちゃんと話せないだめなやつだと劣等感にさいなまれていた。あの時、誰かに胸の内を打ち明けることができたなら「どもることはみじめでカッコ悪いこと」で「それをもつ自分はだめな存在」であるという固定した観念を別な視点から考えるチャンスが与えられることになったかもしれない。しかし、誰にも話そうとしない私の悩みは内側でふくらむばかりで吃音は本当に劣ったものなのか、どもる自分は何もかもだめな存在なのかなどを検証する機会さえないのだった。

吃音の症状としては小学校の時が重かったかもしれないが、心理的には中学校、高校の方が苦しかった。小学校の本読みでどもると練習が足りないと考えていつも暗記するまで読みの練習を繰り返していた。それでも本番ではよくどもってがっかりもしたが、どもりなんかを負けてはいけない、強い気持ちがあればどもりなんか克服できるはずだと思っていた。どもるかもしれないという不安はあった

が、どもることを克服するためには積極的に発言するんだと手を挙げていた。

中学生になり人前でどもることは「みっともないし、恥ずかしい」と意識するようになった。特に異性の前では強く意識するようになり、「話したいけど話せない」状態だった。どもることはわざわざ恥をさらすようなものだからなるべく黙っているしかないと思っていた。話す場面を選択したり、避けようとしていると当然ながら行動も消極的になっていった。自分は特に何も取り柄もない。取り立てて才能がない人は他にもいるかもしれないが、どもる人はクラス中、学年中探したっていない。私は人前でまともに話せないのだ。社会に出たってどもってはいみんなから軽くみられて誰も相手にしてくれない。どんなに努力したって吃音者だから人と同じように生きていけるわけではないと思っていた。

高校に入ってからは話す場面だけでなく、「スムーズに話ができない自分は社会に出たって一人前に仕事ができないし、生きていく価値がない人間ではないか」と考えるようになった。私は吃音という不幸を背負っているから進路や将来の希望も考えられないと思っていた。小学校のときにどもっていろいろなことに挑戦しようとした積極性という貯金はすっかりなくなっていた。私の高校時代は何をやってもダメなんだという無力感とあきらめの思いが支配していた。それと同時に吃音のせいにして何も行動しないでいじいじしている自分に腹を立てていた。このときほど自分を嫌いだと思ったことはない。「私はしゃべれないダメな人間だ。私は吃音に侵された不幸な人生だ。」といてすねている自分もたまらなく嫌で情けないと思っていた。確かに人とまともに話ができないけれど、何かにつけてどもるからできないと当然するべきことから逃げている自分は腐っていると思っていた。そしてこのまま腐ったような姿をさらして生きていくのかと考えるとたまらないと感じていた。それでもいよいよ進路を決める時期になると何とかしなくてはいけないという思いがよぎった。「ダメな自分をやり直したい。自分を創り直したい。」と思うようになった。しかし、具体的には何をしたらいいのかわからず目標もなかったが、男を鍛える職場は警察だと単純に考えた。そして東京でなくてはならないとも考えていた。新しく自分を創るところは今までのものが何もない方がいいだろう、東京にはさまざまな選択肢があり、立ち直すチャンスをつかめるのではないかと思ったのである。

皇宮警察護衛官の仕事には体力や厳しい規律が求められたが私が困ったのは電話だった。厳しい訓練には気力で立ち向かうことができたが、電話に対しては恐怖心を押さえることができなかった。受話器を取って所属と名前を言おうとしているのに第一声がでない。腕や体を振って声を出そうともがいていると相手から「何を言っているのかわからない。もういいから誰かわかる人に代わってくれ。」と言われた。苦情とも怒りとも受け取れる言葉に私は我を忘れる思いだった。それから電話に対しては恐怖心をもつようになった。あ那时的身を碎かれるような一言がその後の電話に極度な緊張をもたらすことになった。あれから30年経っているが「何言っているのかわからないから誰かに代わってくれ。」と言われたときの自分への失望を昨日のように覚えている。今でも電話は好きではないが、仕事や人との連絡では避けられるものではないので、あれこれ考えないでとにかく受話器を取ったり、かけたりすることにしている。それでも、ベルが鳴ったときや相手の番号を押すときはいつも心の中で「えいっ」という気合いを入れている。

皇宮警察は武道が必須でもあり盛んに行われている。天覧試合の会場である済寧館では稽古の音が

一日中鳴り響いていた。そこでは年に一回全署あげての対抗戦があり、自分でも予想しない試合の好成績とちょっとした師範の誉め言葉で不燃物状態だった私の心に火がついた。小中学校、高校と剣道をやっていたが、履歴に書けるような成績を残すことはできず、私は剣道ができるという自己有能感にはつながっていなかった。今から思うとそれは大いなる勘違いで無理な夢を追っていると気がつくのだが、皇宮警察剣道部のレギュラーである特別術科訓練員になりたいと真剣に打ち込むことができた。非番には勤務が終わるとすぐに済寧館で午前の稽古、昼は道場の毛布で仮眠をとり午後の稽古、夜は自主練習と人より稽古を多く積めば強くなれるかもしれない、特練になれるかもしれないと励んでいた。電話でやっぱり私はダメだと思っていたところに自分を創り直すチャンスがまわってきた。済寧館での毎日は師範や先生、先輩たちが技や心構えなどいろいろなことを教えてくれた。その一言一言が私の気持ちに響いたし、かけていただく言葉に反応して私はどもりながらも言葉を返していた。私の心についたわずかな炎はしっかり燃え始めていた。今まで燃えたことがないのだから燃えるための薪は十分残っていた。私は自分にかけるものができた喜びを感じていた。今までこんなに一生懸命になれたことはなかったけどやっとみつけたと思っていた。だから厳しい稽古も当然と受け止めることができた。このとき私はどもることを忘れていた。意欲的に行動し、いろいろな人と関わっている私は人と話す機会も多くなったが、強くなりたいと願い、剣道を通した人との関わりが楽しいと感じている充実感がもって恥ずかしい気持ちを上回っていた。どもるから話せませんなんて言う場合ではなく、この人たちからいろいろなことを吸収しなければ強くなれないと思っていた。目的は強くなることであったが、稽古や剣道を通しての人との関わりは何ものにも代え難い楽しいことだった。会話のやりとりで何度もどもったという自覚はあったが、誰からもからかわれたり、どもったことを指摘されることはなかった。しだいに私のなかでもどもることがとても重大なミスではなく些細なこととして受け止められていると感じられるようになった。

休みの日に先輩から「よし、今日もかかってこい。」と特別に稽古をつけていただいたり、稽古後の風呂の中で未熟なところ、よくなってきたところを教えていただいた。あるときは「おまえくらい、一生懸命だところちもだまっているわけにはいかないんだよ。」と語っていたり、また、あるときは「俺がここの道場の師範になっただけでおまえは残すよ。こんなに稽古しても強くなれないという見本としてな。」とユーモアたっぷりに言われた。皮肉のように聞こえるかもしれないが私の存在をちゃんと認めてくれる温かい言葉だった。私は自分がどもることも含めて私全体が認められることを知った。人は私の中の吃音の部分だけを取り出して評価するのではなかったのだ。私自身が私の中からどもる部分を取り出してああダメだ、恥ずかしい、情けないと評価していたのだ。人は剣道の強さ、弱さだけでなくとつとつと話す私の言葉や考え方、態度を一連の私らしさとして見ていてくれたのだ。私は認められているという感覚と同時に人がつながっていく心地よさを感じていた。

また、そのころの仲間の一人は面と向かって「おい、おまえどもっとるぞ、何とかならんのか」と言い、時々「ドモ」と私を呼んだ。以前にこんな言葉をかけられたらとても落ち込んでいただろうが、聞き流すことができるようになっていた。私に「どもっとるぞ。」と語り、「ドモ」とまで呼んだ彼は十分に信頼できる友人で私自身も信頼されているという自信があった。私は以前のようにまわりの人に嫌われたくないと願った人間関係とは別の関係をつくっていることに気がついた。どもったら、快く思われたいのではないか、嫌われるのではないかと、話し終わったときに私のことをどう思った

かなと疑問をもつような弱々しいものではなく、人との関係の結び方がたくたくましくなっていたのだ。

人とつながることの喜びを知った私はもっと人との関係が濃密な仕事がしたいと思うようになった。あふれる思いに突き動かされるように、私は故郷で学校の先生になることを決意した。教える立場になれば人前で話すことも多くなるだろう。そうなればきっとどもることもあるだろう。しかし、なんとかなるのではないか。どもるからといって自分のやりたいことをあきらめることはない。私はここで自分の可能性というかけがえのないものを得ることができた。結局レギュラーにはなれず大きな大会に出場することもなかったが、得たものは後悔ではなく満足感だった。「どもるからダメだと何もしなかった自分が、こんなにも一生懸命やれた。本気になって取り組むことができた。」「自分は思っていたより何かに真剣に向かう力をもっていたのだ。」私はこの済寧館で出会った人のおかげで自分を信じられるようになった。本気で取り組んでいるとき、人は嘲笑ではなく支援の手を差し伸べてくれる。学校でどもっても子どもたちもまわりの人も理解してくれるだろう。どもってでも伝えたい思いがあることをわかってくれるだろう。だから不安はあるけどなんとかなると思うことができた。大切なことはどもるかどうかではなく、自分のすべてを投げ出すことで人とつながることができる。私が本当に悩んでいたことはどもること自体ではなく、どもることによって好かれたい、認められたい、つまり対等な人間関係ができないのではないかという恐れだったのだ。しかし、この済寧館では「どもるし剣道も弱いけどがんばっているやつ」なのだ。私には十分な評価だし、対等な信頼関係を築いていたのだ。小さい時から引きずり、本当に恐れていた対等な人間関係が結べないかもしれないという恐れは杞憂だった。そしたらどもることは悩みの本質ではないじゃないか。「もう話すことから逃げない。」「今度は私が誰かを支援していこう。」それが出会った人への感謝だと思えることができた。

学校の先生のなかには立て板に水のようによどみなく流暢に話す人、整然として話がうまい人がいるが、私は全く反対の路線で絵本の読み聞かせでどもってしどろもどろになったり、意見を集約して言おうとし過ぎて変な表現になったりしている。しかし、この先生という仕事を嫌だと思ったことはない。むしろ学校の仕事が好きだ。それは話すことがこの仕事のすべてではなく、流暢な話し方だけがこの仕事を左右するとは思わなくなったからだろう。流暢な話であっても相手に届いていないこともあるし、とつとつとした話し方でも納得できる場合もある。話し方とは別にいい話だった、いい言葉に出会えたと思うこともある。流暢と言えない話し手でも何とすばらしい人だろうと思うような経験を何度もした。先生という仕事は話が流暢かどうかで決まるといった単純なものではないし、聞き手は言葉だけをキャッチしているのではない。言葉に込められた思いや考え方、相手に対する思いやりなどさまざまな要素が聞き手に向かって発信されている。その思いは口調にも視線にも手先や指先にも態度となって表現されている。私の場合も自身の存在全体の表現として理解されようとしている。電気が回路によって進むように、私と相手のつながりを通して言葉は理解されていく。済寧館で学んだ人とのつながりが私に力を与えてくれることが学校という場にも生かされたのだ。どもるかどうかではなく、私は私の言葉で相手に届けようとする気持ちは「あいつの話聞いてみよう」となり、私も「聞いてもらえる」という安心感にもつながっている。話す側と聞く側の一体感の中で私の言葉は外へ出る自由を得たように生まれている。私はかつて済寧館で人から認められることによって自分を

つくり直すことができた。学校に場を変えても私は相手からも認められているという喜びの中で精一杯行動し、人とつながりを強くしている。そのつながりを強くしようと思っているときには当然お互いが話す機会が多くなり、さらにその中にはどもることも含まれているが、目的に向かって行動するという情熱の中、どもることの嫌さ、恥ずかしさはどんどん小さいものになっていった。中学校、高校のときに意識の大部分をどもることが占めていた。今では消えてしまうわけではないが、ずいぶん小さくなったと思える。改めて済寧館で学んだものは本物だったといえる。

私の今までを振り返ると吃音のためにチャンスを失ったこともあると思う。吃音から得たものはあまり多くはないかも知れない。しかし、得たものは少なくとも大切なものであることに気づく。済寧館での出会いから人に認められることは人を創り変えるほどの力をもつことを学んだ。他人の脅威も自分への嫌悪も人とのつながりによって変えられるものだった。それほど人の気持ちはすてきなものだ気づくことができた。吃音者の人生でよかったかどうかわからないが、吃音があったからこそ、伝えることを大切に考えることができたと思う。どもりながらも人とつながっていくことを通して自分の可能性を信じることができた。逆説的だが、どもっていたからこそ、自分の生き方をこんなに真剣に考えることができた。人生に無駄なことはないと考えたと吃音のある人生も案外悪くはないのではないかと思えるのだ

何分ぐらい時間が経ったのだろうか。若い皇宮警察の護衛官が近づいて来て「あの建物は済寧館と言いまして、護衛官の武道の道場です...。」と説明を始めた。私は説明を聞いているふりをしながら緑青に輝く済寧館の屋根を見ていた。そしてあのとき考えたことをずっと行動で確かめている自分に気がついた。私は「ありがとうございました。」と一礼をした。30年前のあの日に対して感謝の気持ちが湧いてきたのだ。若い護衛官が敬礼を返してくれた。

自分自身に肯定的なまなざしを向けるために

宇野 正一

私は、幼少期大変な泣き虫だった…大人になった今でも涙もろいところは多々あるが…。手に泥がついたと言っては泣いて帰り、近所の友達にいじわるされては泣いて帰る…その後の私を知っている友人にこの話をすると、とても信じてもらえない…。そんな私のことが齒がゆかったのだろう、母は「やり返して来るまで家に入ってはならない。」という対応だった。今となってはその対応の是非を語る気はさらさらないのだが…。ここで私は、「泣くことはよくないこと」「やり返すくらいでないといけないこと」という価値観を学んだ。しかしながら、そうそう変われるはずもなく、「泣くこと」が私のある種のコンプレックス…「泣いてはいけないのに、泣いてしまうダメな私」…を感じるようになった。

「自分を知る」（自己理解）といったとき、この世の中で自分だけただ一人で生きている人間はいないが、もし仮にそのような状態があるとしたら、「自分を知る」ことは不可能なのではないだろうか。自分以外の他者とのかわりの中で「自分」を知ったり、「コンプレックス」を感じたりするようになるのではないだろうか。

上記の私の幼少期のことに関して言えば、ちょっとしたこと（大きくなってみればそう感じられるようなことばかり）で泣いて家に帰ること、それ自体は特に悪いことでもなく、「泣く」という状況に置かれているしんどさは感じていたかも知れないが、私自身は自分の思うままに行動していたわけである。そこに「そんなことで泣くことは弱いこと（いけないこと）」という価値を付加されることによって、「そんなことで泣いている私は弱く、いけない子ども」と、私自身への価値づけに変わっていったのである。

学校現場において、このようなことが近年日常的に見られるようになってきたのではないかと感じることもある。

私が担当している「通級指導教室」の指導対象にもなっている、いわゆる「発達障がい」と言われる、あるいは「発達障がい」が疑われる子どもたち。彼らの行動は、何かしら思いがあつてのことが多いのであるが、その行動自体はそれほど「ダメ」なことばかりとも思えない。しかしながら、「学校」というシステムの中、「学級」という集団の中では、「いけないこと」という価値が付加される場合が多いようである。問題は「そんないけない行動をするこの子はいけない子」という子ども自身への価値づけになることである。このような価値づけをされていくと、「自己肯定感」が希薄になっていくのは当然のことだろう。それなのに、「気になる子ども」のケース会を行うと、「この子の自己肯定感の低さが気になります。」といった意見が多く飛び交っていたりする。

「自分を見つめ、自分を理解する」…そんなに簡単なことではないだろう。ところが、「あの子は、自分のことがちゃんとわかっていない。」と思われ、周囲（学校においては多くの場合、教師）から、「自分をちゃんとわかる」ための指導が行われる。ここでの「ちゃんとわかる」は、周囲から見た「その子理解」をある意味押しつけていることになるのではないかと感じることもある。本人は自分が思うままに生きている。そこにマイナスの価値をつけた周囲が、その「マイナス」を理解させようとする。

それをもって「正しい自己理解」とするなら、そこから始まる「自己肯定感の低下」との悪循環に陥るのではないだろうか。

このように考えてみると、子どもたちにとって（私たち大人にとっても）、今現在、この瞬間の自分（あなた）が、まずは100%受け止めてもらうこと。受け止めてもらえそうだと感じることができる他者と出会うこと。そんな人とのかかわりの中でなければ、「自分」をより良く見つめることは困難なのではないかと感じる。ましてや「自分で自分を肯定」していくことなどできにくいのではないだろうか。

自己理解のためのワークシートや方法は、たくさん研究がなされているし、参考になる図書もたくさんある。中学校の通級指導教室で指導を行っているとき、書籍等で紹介されているワークはとても役に立つ。ここで考えたいことは、「どのような相手と行うか」ということによっては、これらのワーク等から、子どもたち自身が理解する「自分」が全く別の物にもなりえるのではないかということである。

「自分や自分のコンプレックスと向き合う」…多くの子どもたちは、自然に一生懸命に向き合っていると思う。ただそれをことばにして表現したり、しっかりと自覚して考えてみることに慣れていなかったり、好きじゃなかったり、チャンスがなかったりするだけなのではないかと思う。

近年各地で開催されている、どもる子どもたちのキャンプ。子どもたちは日々の暮らしの中でたくさん自分のどもりと向きあい考えている。年に一回集まった時に、同じような悩みのある仲間たちと語り、ことばにし、考える…そこには仲間もスタッフも、100%受け止めてくれる人たちが集まっているからこそできていることである。私自身は2か所のキャンプしか参加の経験がないが、各地で開催され、成果を上げ、何年も継続しているどもる子どもたちのキャンプに共通して言えることではないだろうか。

通級指導教室での子どもたちとのかかわり。そこにいる担当者は、通ってくる子どもたちを100%受け止めて、そこから指導を考え、子どもたちとの時間を作り上げていく。その中で私たち担当者は、私たち自身の生き方を見つめるチャンスを子どもたちにもらい、子どもたちはそんな私たち担当者から自分自身を振り返るチャンスをもらう…この繰り返しの中で、「今の自分」に丸をつけ、「次の自分」をイメージし、「変わりたいと思う自分」も「変わっていく自分」も丸をつけていけるようになるのではないかと考える。

「〇〇障がいの子どものための指導方法」は、確かにある部分重要なこともあると思う。否定する気はない。しかし、やはりいつまでも忘れてはならないこととは、「この目の前のこの子と私」という視点であって、誰が誰にやってもできるかのような方法論のみでは、それこそ「正しい子ども理解」とは言えないだろうし、「自己理解」にも程遠いように思う。

「ちょっとしたこと」で、すぐ泣くわが子に向かって、「なんだ、そんなことで泣くな！」と言っている自分と、「そんなこと言われても涙が出るから仕方がないのに。」と泣いていた幼少期の自分をどこかで重ねながら。

吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶための一助として

牧野 泰美

1 本冊子の各報告・論考から

本冊子では、吃音のある子どもへの指導・支援に関する実践報告と、自分自身を題材にした省察・論考を取り上げた。これらの報告は、吃音を知る・学ぶこと、自分を知る・学ぶことに取り組んでいくにあたり多くの示唆を与えてくれる。

(1) 吃音のある子どもの指導・支援に関する実践

前半の三つの報告は、通級指導教室における取り組みに関する実践紹介及び実践を基にした論考である。

高木氏の報告には、子どもが吃音について考える、自分について考えるための様々な取り組みが紹介されている。ここで紹介されている活動、取り組みは、子どもとの具体的な実践の形としてどれも参考になるが、重要なことは、子どもと関わる教師の側が、吃音と、吃音のある子どもと、そして子どもが吃音と向き合うということと、しっかり向き合えるかどうかである。それには教師自身の吃音観、子どもに対する信頼、自分自身との向き合い方等が問われることになる。教師自身も吃音や、吃音のある人の暮らしや生き方、そして自分について学んでいく姿勢が重要であるが、高木氏も言及しているように、教師が、子どもが吃音や自分について学んでいくための伴走者であろうとすれば自ずとそのような姿勢になると考えられる。

奥村氏の報告は、吃音のある子どもが吃音や自分のことを肯定的に受け止めていくために、巡回指導の特長を生かし、在籍学級担任と連携しながら周囲への理解啓発を進めていった実践や、吃音のある子ども同士をつないだ実践について取り上げられている。吃音の子どもを支える教師が、いかに周囲とつながっているか、いかに吃音や吃音者に関する様々な情報を知っているか、といったことの重要性がうかがえる。

渡邊氏の報告は、高木氏の報告の中でも取り上げられている、「どもりカルタ」の取り組みの具体を紹介している。自分自身のことをカルタの作成を通して表現することや、他の吃音のある子どもの作成したカルタに触れること、他の子どもの考えを知ること、語り合うこと、相互に助言し合うこと等によって、吃音のある子どもが、吃音や、吃音との向き合い方を学んでいく。「どもりカルタ」は、吃音や自分について学ぶための教材の一つであるが、周囲への理解啓発も含め、その目的、活用法は様々な可能性があると考えられる。

以上の報告に共通しているのは、周囲とのつながり、他の吃音のある子ども（仲間）を知ること、仲間の存在といったことである。これらの実践報告の中では、仲間の存在が吃音のある子どもの吃音や自分についての学びを支える役割を果たしている。

(2) 自分自身を題材にした省察・論考

後半の三つの報告は、3名の教師による、自分自身を題材にした省察・論考であり、それぞれ自分

の体験を振り返りつつ自分についての学び、自己理解、自己肯定等について言及している。

桑田氏は、「自分なりにやる」といったときの「自分」とはいったいどんな「自分」なのかを問いかけるところから、自身のこれまでや、教師としての自分、学校という場での日々の生活などを省察しながら、日記風に論考を綴っている。子どもの育ちにとって重要な環境。その一環境としての教師である自分。環境すなわち自分をアセスメントする観点から自分を探る作業が続けられているが、自分について見つめ、考えることは自分自身にも還元されるものが多くあることを示唆している。

板倉氏は、吃音がある自分の学齢期からこれまでの振り返りを通して、自分がこれでよいと思えたり、自信が持てたり、どもる自分を忘れてきたのはどんなときなのか、吃音や自分自身をどのように捉えてきたのか、人（他者）は自分の何を、どこを見ていたのか、等々を綴っている。自分にとって夢中になれるもの、他者から認められる実感、自分自身に対する見方の転換等の重要性や、人とのコミュニケーションにおいて何が大切なのかが伝わってくる。

宇野氏は、幼少期に泣き虫だった自分と、それを自分自身がどう捉えていたかといった話題から、子どもが自分について知ることと、周囲の評価との関係について論考している。自分についての学び、自己理解は、一緒に学ぶ大人（相手）に影響されること、子どもが今の自分を肯定し、進んでいくためにはどのような大人の存在が重要なのか、大人のありようを考えさせられる。

以上の省察・論考においても、前半の実践報告と同様に、他者との出会い、他者の存在、つながり、といったことが、自分を見つめる、知る、学ぶことを支える要素の一つとなっている。

2 子どもの関わり手として

関わり手、特に教師等は子どもに対して客観的に見ることを要求されることが多いが、子どもを見るということは、子どもに対して自己の世界を投影するという一面をもっている。この場合、見られる子どもの側は関わり手の視点で自己を見つめることになる。教師自身も様々な嗜好、価値観をもつ人間である。たとえば、赤系統の色が好き、青系統の色が好き、体を動かすことが好き、読書好き・・・等々、個々の好みや何に価値をおくかは実に様々である。こうした嗜好や、価値観、世界観は子どもや他者を見る際に全てを排除することは不可能といってよい。子どもはその世界観を通して見られることになる。

このように考えると、吃音のある子どもに関わる教師が、吃音をどのように捉え、考えているのかは、子どもが吃音や、吃音のある自分を見つめ、考え、学んでいく上では重要な意味をもつ。見かけ上は同じに映る実践でも、「治さなくてはいけないもの」「恥ずかしく劣ったもの」「できればない方がいいもの」「恥ずべきものでも劣ったものでもない」「その人の一部分」・・・等々、教師が吃音をどう考えているかによっては全く異なった実践になるし、子どもに伝わることも異なる。本冊子の実践報告の中にも、いくつかの具体的な取り組みが記されているが、それを参考に実践する場合には、教師が吃音や目の前の子ども、あるいはその取り組み等について、いかに考えるかが重要となる。吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶことは、自己に対する肯定的な見方を発見する上でも、周囲の中でどう生きていったらよいかを考える上でも重要であるが、その学びに関わる教師の考え方、価値観によっては、子どもが自己否定に陥ることにもなりかねない危うさをはらんでもいる。

高木氏の実践報告の中に、言語症状という観点からは吃音を治すということに対して自分が無力で

あること、現時点で科学的に根拠のある治療法はないという事実子どもと一緒に向き合い、どう考え、どうしていったらよいかを一緒に考えていこうとする姿勢が記されていた。吃音のある子どもに関わる教師にとって、ことばにすれば簡単なことではあるが、吃音に対して謙虚に、子どもに対して（あるいは保護者に対して）誠実に向き合っているか、常に問い続けていくことが必要である。吃音や、自分のことについて学んでいこうとしている、吃音と向き合っている子どもに対して、それを支える教師の側は、自分と、自分のコンプレックスと向き合っているか、向き合おうとしているか、こんなことも自ずと問われることになると思われる。

本冊子の報告の多くに、吃音を知る・学ぶこと、あるいは自分を知る・学ぶことにおいて、人との出会い、仲間の存在、一緒に考えたり語り合ったりする人の存在が手助けとなることが記されていた。自分が抱えているものについて、自分の特徴について、自分について知っていく、学んでいくのは自分自身ではあるが、自分（の存在）だけで自分を知っていくのは難しい。人は周囲との関係の中で生きており、周囲他者の中での自分を見つめたり、他者の存在によって自分に気づかされたり、他者が自分のよさを発見してくれたり、他者と語ること、コミュニケーションを通して自分を学べたりする。他者の経験や思いに触れながら自分に気づくこともできる。上記のことも重ね合わせれば、自分を肯定的に見つめてくれる、自分の思いをしっかりと聞いてくれる、一緒に考えてくれる他者の存在が重要ということであろう。

自分の体質をよく知っていくことで、日々の生活の中で対処していけることも多くなるのと同様、吃音についても自分の吃音や、自分の特徴についてよく知っていくことで、日常生活において対処可能なことも増えていくと考えられる。子どもが吃音のこと、自分のことを知っていく、学んでいく伴走者のような役割が子どもに関わる教師等に求められる。自分が学ぼうとしていること、自分が取り組んでいることが、他者に支えられながらも、他者と一緒に考えながらも、自分の意思で行っていくことが大切であり、たとえよいことであっても他者からの期待や押しつけであると進めていくのは難しい。学んでいくのは本人であり、押しつけやお節介ではなく、本人の主体的な学びを支えること、一緒に考える、学ぶことが教師等の関わり手にとって重要といえよう。

3 自分を知る、学ぶ一助

本冊子は、吃音のある子ども・人が、吃音について知る・学ぶこと、自分の吃音について知る・学ぶこと、自分について知る・学ぶことを取り上げた。これは吃音の有無に限ったことではなく、人が自分と向き合い、自分を見つめることは、自分が日々の生活の中で様々な課題にどう取り組んでいくか、様々な場面・局面にどう対応、対処していくか、周囲社会の中でどう生きていくかを考えていく上で重要な作業である。筆者自身も自分を知る、学ぶ作業を積み重ねていきたいと考えている。

本冊子のいくつかの報告が、吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶことに取り組んだり、子どもが行うその取り組みを支えたりしていく際に役立つとすればありがたい。この場を借りて執筆いただいた皆さまにお礼を申し上げたい。

筆者自身もこれまでに自分自身を題材に省察・論考し、文字に残してきたことがある。最後にその中のいくつかを紹介させていただき、とりあえずの結びとしたい。

※以下は、NPO法人三つのいくじの会（九州地区の難聴・言語障害のある子どもの親の会）が発行してきた、「三つのいくじ新聞」のコラム欄「ショートめーる」に掲載した小論の抜粋である。

幼い頃、私は人と話すことができない、いや、家族以外の人と会うことすら難しい子どもだった。家の中では大丈夫なのに、一歩外に出るとダメだった。母親と近所に買い物に行く途中、誰か近づいてくると、いつも母親の背中に隠れる子だった。親戚一同、母方の実家に集って食事をするときも、皆と一緒に居られず一人別の部屋で食べていたことを思い出す。小学校に入学しても、しばらくは、自ら挙手して発言することなどできなかった。▲時がたち、いつしか人と話せるようになった。何かちょっとした自信・勇気が持てたのだと思う。でも、決して自分の「殻」を破ったわけではない。「殻」の中に、外の世界のものを一つ、二つと入れてきたような気がしている。それだけでも随分、楽になったように感じられた。そうしてどんどん「殻」の中に外のものを取りこみながら、「殻」ごと大きくなってきたのだと思う。今では「殻」の中身が随分増えて、実質「殻」を破ったのに近い状態になっているのだと思っている。▲可能ならば「殻」は破った方がいいのかもしれない。世界も広がり成長できる。我が子に対してそう思うこともある。でも無理して破る必要はない。殻ごと大きくなればいい。そうも思うようになった。

（三つのいくじ新聞. 2005年6月第11号）

私の下の名は「やすみ」という。今は亡き祖父がつけた。物心がついた頃、家族や近所の人から「やっちゃん」「やすくん」等と呼ばれてかわいがられていた記憶がある。その頃は自分の周りにいたのは多くが大人だった。▲幼稚園や学校に入ると、周りには同じような年頃の子どもの多くなる。その頃、自分の名前が嫌になった。「やすみ」は「お休み」なのだ。「やすみ君はお「休み」なのにどうして来てるの？」となる。それに加えて女の子と間違えられるという経験も多くした。自分の名前が恥ずかしく、嫌でたまらなかった。いかにも男らしい名前の同級生が羨ましかった。▲いつの頃からかこの名前、意外といいもんだなと思えるようになった。人にすぐに覚えてもらえたり、ずっと憶えていてもらえたりする。「嫌」なのか「いいもんだ」と思えるのかは、それとつきあう自分の見方によって変わるのだと思う。▲つきあわなくてすむのならいいけれど、つきあっていかざるを得ないのなら、いろんな角度からいろんな部分を眺めてみて、楽につきあえる見方を探したいと思うようになった。それが人であれ、物であれ、はたまた仕事であれ、子育てであれ、あるいは自分自身であれ…。

（三つのいくじ新聞. 2005年9月第12号）

私には私の能力、考え方、好きなこと等がある。これらは私が私一人で身につけたのだろうか？ 両親、家族、恩師、先輩、後輩、友人、書籍、新聞、テレビ…等々の様々な影響の中で今の私がある。今の私の能力、考え方、好きなこと等は、そのような様々な周囲の人や物から取り込みながら、混じり合い、私のものになっている。▲いったいどこまでが私のもの

ので、どこからが周囲からもらったものなのか、どこまでが私でどこからが周囲の影響を受けた私なのか、はっきりと線を引くことは難しい。否、もうそれら全てが私なのだろう。こうして考えてみると、ある人、ある書物との出会いが、人生を変えることもうなずける。▲人には確かに持って生まれた素質、弱さ、病気、障害等がある。しかしそれがその人の成長の中でどのように表れるか、どんな問題を持つのかは、周囲との関係によるところが大きい。今後、様々な障害の医学的な究明は進むだろう。しかし同時に、その（障害のある）子の周囲のありよう、そしてその中でどう生きているかに目を向けることも大切だろう。▲周囲の一人として、親として、子育てや将来への不安はいっぱいあるけれど、子どもには、生き生きと輝いたまなざしを向けていたい。

(三つのいくじ新聞. 2005年12月第13号)

私が小学校に入学した頃のある授業の風景。先生からの問いに、同級生の多くは「はいっ！」と手を挙げる。何でも正解になるような問いである。しかし内気な私（本誌11号本欄参照）は当然手が挙がらない。指名された子が答える。先生はその子をほめ、さらに他の子の挙手を促す。こうしたやりとりがしばらく続いた後、先生は「どんな答えでも間違っていないし、笑われないから勇気を出して手を挙げてごらん」と励ましてくださるが私の手は挙がらない。さらにしばらくして「本当にどんなことを言っても大丈夫だから」と念を押されるがやはり同じである。▲このとき私は「今まで答えた子は確かに笑われなかった。でも自分が答えた時に絶対に笑われない、大丈夫な証拠がない」と考えていた。この「大丈夫な証拠」を大人ははたして示せるだろうか？子どもに話して欲しい、自分を出して欲しいと思っている大人の側は、子どもに自分を見せているだろうか？▲「大丈夫な証拠」はともかくとして、好きなものやことを見せていたら、子どもが自ら大人と話す、つきあうきっかけを見つかるかもしれない。「先生も毎週ウルトラマンを見てるんだ」と分かるだけで、当時私は先生と もっと話ができただけかもしれない。

(三つのいくじ新聞. 2006年6月第15号)

先生が近寄ってこられると、自分のいたらない点を指摘されるものと思っていた。何か言われたら、しばらく立ち直れないに違いない。そう考え、いつも先生から逃げていた。いつも近づかないようにしていた。何を指摘されても、叱られても、平気でいられる子（そう見えただけかもしれないが）や、指摘されたことに真正面から立ち向かえる子が羨ましかった。これ、私の幼い頃のこと。▲私が逃げていられたのは、他に大勢の子がいたからだ。通級教室のような一対一の場合だったら、内気な私は逃げるに逃げられないだろう。否、そもそも通級教室というところは、逃げたくないような教室ではないと思うけれど…。▲先生は、仕事上子どもを評価はするが、決していたらない点を指摘するために子どもに近づくわけではない。少しでもふれあいたい、ことばを交わしたい、そんな思いが大きい。これ、かつて私が先生になったときの実感。▲話は飛躍するけれど、人は時を経て、初めて分かることもある。折り合いをつけ

られることもある。今すぐ手をさしのべたり、解決したり、納得させたりすることが必要な一方で、どっしり構えて、あせらずその時までつきあう、見守る。そんな大らかさも子どもを支える上では大切かもしれない。

(三つのいくじ新聞. 2007年3月第18号)

改正学校教育法の施行により、名実ともに特別支援教育が始まった。通常の学級での個に応じた教育の展開への期待とともに、通級教室の役割もいっそう重要になることと思う。▲通級教室は、自分自身を見つめる、ということをおこなうことができる場所である。入り口はことばやきこえ、発達のことだとしても、自分自身の障害、個性や特徴を見つめ、それと向き合いながら、どのように自分が周囲の中で生きていったらよいかを主体的に学べたり、考えたりできる場であると思う。この自分自身を見つめる、ということは障害のある子どもに限らず、全ての子ども(人)に共通する重要な課題でもある。▲ことばやきこえに障害のある子ども達は、その多くが言われなくても自らの障害に向き合っている。ことばやきこえのことから生じる悩みや課題があるとしても、それは学ぶことで変えていくことができる。その学びの場を提供するのが通級教室である。▲ある吃音者の方が「私にとって吃音は、それ自体が人生を学べる良いテーマになっている」と語っておられた。自らの吃音を「良いテーマ」と捉えるまでには紆余曲折があったのだろうが、人生のテーマがなかなか見つからない人もいる中、きっと充実した人生を送られているに違いない。

(三つのいくじ新聞. 2007年6月第19号)

たとえば花火や七夕飾り、節分の豆まき等々は、「子どもがいるからやっている(やれている)のかな」と、ふと思うことがある。人それぞれだろうが、私などは子どもがいなかったらまずやりそうにない。ということは、私の暮らしは子どもによって潤いのあるものになっているとも考えられる。否、私だけでなく、大人は子ども(我が子という意味だけではない)の存在によって潤いのある日々を送れているのだといってもいいのではないだろうか。▲ところで、たとえばその節分の豆まきで、大人は子どもに対して「その豆のつかみ方はまだ未熟だ」「その豆のまき方(投げ方)はまだ成っていない」等々の見方をするだろうか。多くの人はそのような見方をするのではなく、どんなまき方であろうと、たとえ豆がすぐ足下にこぼれようと、子どもと一緒に楽しく過ごすのではないだろうか。▲教育においては(あるいは日々の子育てにおいても)、できないことや未熟な点が課題とされ、それができるようになる、上達することに価値が置かれることが多い。それはある意味当然のことだろう。でも一方で、大人が子どもの存在に感謝し、子どもに学び、子どもと一緒にいい時間を過ごすこと、それも子どもの成長に大切なんだと思う。

(三つのいくじ新聞. 2008年1月第22号)

執筆者（◎編者）

高木 浩明	栃木県宇都宮市立雀宮中央小学校
奥村 寿英	愛知県岩倉市立岩倉南小学校
渡邊 美穂	千葉県千葉市立あやめ台小学校
桑田 省吾	兵庫県神戸市立本山第三小学校
板倉 寿明	岐阜県立岐阜聾学校
宇野 正一	島根県邑南町立瑞穂中学校
◎ 牧野 泰美	国立特別支援教育総合研究所

※所属は平成23年3月現在。

平成20年度－平成22年度科学研究費補助金（基盤研究（C））
吃音のある子どもの吃音及び自己に関する学習支援プログラムの構築
（課題番号 20530900）

吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶための手がかり
—吃音、そして自分自身と向き合うために—

平成23年3月

編集 研究代表者 牧野 泰美
発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
住所 〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1
電話 046-839-6839
URL <http://www.nise.go.jp/>
