

通級指導教室における 言語障害児への生活充実指向型 教育支援プログラムの構築

(課題番号 14651065)

平成14年度～平成16年度科学研究費補助金(萌芽研究)

研究成果報告書

平成17年3月

研究代表者 牧野 泰美

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所 企画部)

序

本報告書は平成 14 年度－平成 16 年度科学研究費補助金（萌芽研究）「通級指導教室における言語障害児への生活充実指向型教育支援プログラムの構築」の成果をまとめたものです。

標題にある「生活充実指向」とは、子どもの障害の改善、能力の向上にのみ目を向けるのではなく、子どもの暮らしを見つめ、子どもの暮らしやすさ、居やすさ、ひいては暮らしの充実を目指すことをいいます。

言語障害教育は言語症状の改善に向けた言語指導を主要な仕事の一つにしてきましたが、症状の改善が困難な場合も含め、子どもに必要な支援は必ずしもそのみとは限りません。通級指導教室は、言語に障害のある子どもの日々の暮らしをいかに支えることができるのか……。このような発想から本研究は生まれました。

言語症状の改善、言語能力の向上に向けて取り組むということは、発想としても捉えやすく、これまでに得られた知見、提唱された指導方法は数多くあります。しかし、暮らしの充実に向けた支援ということに関しては、特に「症状の改善の可能性もある」「通級という限られた時間の指導」という特色を持つ言語障害教育においては、これまでのところ議論に乏しいのが現状です。

本研究は、言語に障害のある子どもの暮らしの充実を目指す支援を、通級指導教室において構築していくための突破口となればと思い企画しました。従って、本報告書は成果報告というよりも、今後の研究・実践の視点を提供するという性格の強いものとなりました。本報告書が今後の活発な議論の礎になれば幸いです。

今回の取り組みにご協力いただいた皆様に深く感謝申し上げますとともに、今後も多くの皆様からご支援・ご助言いただけますよう祈念する次第です。

平成 17 年 3 月

研究代表者 牧野 泰美
独立行政法人
国立特殊教育総合研究所
企画部

平成14年度－平成16年度 科学研究費補助金（萌芽研究）研究成果報告書
通級指導教室における言語障害児への生活充実指向型教育支援プログラムの構築
（課題番号 14651065）

目 次

序

第Ⅰ章	はじめに	牧野泰美	……………	1
	研究の背景及び目的		……………	1
	研究組織／交付額／本研究に関する発表等		……………	3
	研究経緯と本報告書の構成／本報告書執筆者		……………	4
第Ⅱ章	通級指導教室における生活充実指向型支援について	牧野泰美	……………	5
第Ⅲ章	通級指導教室における生活充実指向型支援の実際			
	ほんの少しだけ僕らにできること…			
	－ことばの教室物語－	青山新吾	……………	9
	ことばの教室で子どもの暮らしのためにできること	伊藤修二	……………	27
第Ⅳ章	今後の特別支援教育における生活充実指向型支援の展望	松村勘由	……………	37
第Ⅴ章	まとめと展望	牧野泰美	……………	43

第 I 章

はじめに

1. 研究の背景及び目的

言語に障害のある子どもが支援を受けられる機関としては、学校に設置されている通級指導教室ないし言語障害特殊学級¹⁾、病院等、医療・福祉機関の言語治療室がある。いずれの場合においても、個々の言語症状の改善・軽減を図ること、言語能力の伸張を図ることが主要な目標とされ、いわゆる治療的な支援が一つの役割と考えられてきた。しかし、個々の障害状況も様々であり、言語症状の改善を図ることで子どもの抱える課題が解消する場合はよいが、言語症状の改善が困難な場合もあること、治療的な支援が子どもの抱える課題の解消に結びつきにくいこともありうること等から、特に教育の場においては、障害を含めた子どもの全体を捉えながら、子どもの暮らし²⁾を充実させていくための支援、すなわち生活充実指向型の支援も必要と考えられる。例えば、本人が自らの言語障害と上手くつき合いながら周囲と生き生きとしたコミュニケーションをする、言語症状の改善にいたらなくても本人の暮らしにくさが解消される、といったことに向けた支援の類である。

構音の不明瞭、吃音等の発話の非流暢性、語彙力・構文力等の未熟、等々の状態に対して、それを改善していくためのいわゆる治療的アプローチは、これまでの言語治療、言語障害教育の実践・研究において、課題は多く残されているもののかなり蓄積されてきている。しかし、生活充実指向型の支援に関しては、上述したように理念的には必要とされながらも、その内容・プログラムは確立されておらず、支援のありように関する議論も乏しいのが現状である。

また、言語聴覚士が国家資格化されたのを契機に、特に医療・福祉機関においては、言語治療、リハビリテーションの役割を果たすための専門性がよりいっそう明確になったが、それにともない、教育の場での言語障害への支援の役割・専門性を整理する必要性も生じてきた。教育の場における支援のありよう、教育として必要なこと、教育の場であるからこそできること等を整理することは、言語障害教育の根幹に関わることであり、通級指導

教室等の存在意義に関わることでもある。このことは、言語に障害がある子どもへの支援に関して、教育と医療・福祉等との連携を進める上でも重要なことである。こうした中で、言語に障害のある子どもへの支援に関して、教育の場における役割を整理する上では、生活充実指向型の支援の検討は主要な作業の一つとなると考えられる。

以上のような背景からすれば、言語障害教育の場である、通級指導教室における支援内容を体系的に整理すること、特に生活充実指向型の支援のありようを明らかにすることは意義深いことと考えられる。従って、本研究の目的は、通級指導教室における言語に障害のある子どもへの生活充実指向型の教育支援内容・プログラムの構築に向けての知見を得ることにある。

生活充実指向型支援の大まかな発想は、冒頭に触れたように子どもの障害のみを見るのではなく、暮らしの充実を支えるようなものとして捉えられるが、その理念、着眼点、実践・研究の方法論等も含めて未開拓な課題であり、まさに本研究が「萌芽研究³⁾」であるゆえんである。その萌芽研究の性格、すなわち今後の研究の発展に寄与するという意味においても、生活充実指向型支援のありように関する今後の議論の題材・柱を提供することも本研究の役割と考える。

- 1) 現在、学校教育における言語障害児の指導・支援の場は、いわゆる通級指導教室と言語障害特殊学級がある。ともに「ことばの教室」等と呼ばれることが多い。前者は子どもの籍は通常の学級におき、必要時間通級による指導を受けるという制度上の場の呼称である。後者は子どもの籍を置く特殊学級であるが、一定時間指導し、その他の時間は通常の学級で学習するという通級方式をとることが多く、この場合、見かけ上は通級指導教室と同様となる。平成5年の「通級による指導」の制度化以降、設置形態としては通級指導教室が多くなっている。本研究では制度上の設置形態の違いによらず「一定時間、言語に障害のある子どもが通い、指導・支援を受ける場」を代表して「通級指導教室」の語を用いる。「ことばの教室」を用いる場合も同様である。
- 2) 本研究においては「暮らし」、「生活」を同義に用いている。
- 3) 科学研究費補助金制度における本研究の研究種目名。

2. 研究組織

- ・研究代表者 牧野泰美 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
聴覚・言語障害教育研究部(平成14年度ー平成15年度)
企画部(平成16年度)
- ・研究分担者 松村勘由 独立行政法人国立特殊教育総合研究所
聴覚・言語障害教育研究部(平成14年度ー平成15年度)
教育研修情報部(平成16年度)

3. 交付額

平成14年度	1,000千円
平成15年度	900千円
平成16年度	800千円
<hr/>	
合計	2,700千円

4. 本研究に関する発表等

<平成14年度>

- ・松村勘由・牧野泰美 ことばの教室担当者が重視していること(1) ー現状と課題ー.
日本特殊教育学会第40回大会発表論文集, 417.
- ・牧野泰美・松村勘由 ことばの教室担当者が重視していること(2) ー教室担当者の
記述からー. 日本特殊教育学会第40回大会発表論文集, 418.

<平成15年度>

- ・松村勘由・牧野泰美 言語障害教育の今日的課題と展望(1). 日本特殊教育学会第41
回大会発表論文集, 588.
- ・牧野泰美・松村勘由 言語障害教育の今日的課題と展望(2). 日本特殊教育学会第41
回大会発表論文集, 589.
- ・松村勘由・牧野泰美 我が国における言語障害教育を取り巻く諸問題 ー変遷と展望
ー. 国立特殊教育総合研究所研究紀要第31巻, 141-152.

<平成16年度>

- ・牧野泰美 関係論的視座からのコミュニケーション障害研究の動向. 特殊教育学研究, 第42巻第1号, 75-81.
- ・松村勘由・牧野泰美 コミュニケーション障害研究と教育実践の課題と展望 ―言語障害教育を中心に―. 日本特殊教育学会第42回大会発表論文集, 422.
- ・青山新吾・牧野泰美 吃音のある暮らしへの援助(2) ―在籍学級担任との連携についての一考察―. 日本特殊教育学会第42回大会発表論文集, 770.
- ・牧野泰美・松村勘由(企画) 日本特殊教育学会第42回大会自主シンポジウム コミュニケーション障害への援助をめぐって ―「関係」「暮らし」「学校」「社会」という視点から―.

5. 研究経緯と本報告書の構成

本研究は、これまでの言語障害教育における実践の整理及びそこから検討されうる生活充実指向型支援に関する考察、各地の通級指導教室における言語障害のある子どもの暮らしの充実に視点を置いた実践及びそれに関する検討、議論、といった取り組みが中心をなしている。とりわけ、岡山暮らしとことば研究会、島根県聴覚言語障害教育研究会の先生方との議論や実践的取り組みから多くの資料を得た。従って本報告書の構成も、通級指導教室における言語に障害のある子どもへの教育支援、特に生活充実指向型支援に関する論考及び、岡山、島根の通級指導教室における実践的検討が主要な位置を占める。本報告書に掲げた、岡山の青山氏、島根の伊藤氏の報告には、生活充実指向型支援の構築・展開に向けた模索の軌跡が現れている。

6. 本報告書執筆者

青山新吾 (あおやま・しんご)	岡山県・小学校教諭
伊藤修二 (いとう・しゅうじ)	島根県・小学校教諭
牧野泰美 (まきの・やすみ)	独立行政法人国立特殊教育総合研究所
松村勘由 (まつむら・かんゆ)	独立行政法人国立特殊教育総合研究所

(牧野泰美)

第Ⅱ章

通級指導教室における生活充実指向型支援について

牧野泰美

1. 治療教育的支援と生活充実指向型支援

言語に何らかの障害（構音の不明瞭、発話の非流暢、言語の基礎的事項の遅れ、等）のある子どもを学校教育において支援する場である通級指導教室では、従来より、子どもの障害すなわち言語症状に目を向け、その改善・軽減を目指した言語指導、すなわち治療教育的な支援を主要な仕事にしてきた。多くの課題が残されてはいるものの、これまでの実践・研究の積み重ねを通して、様々な指導方法が提唱、実証され、数多くの成果をもたらしている。こうした治療教育的な支援の流れは、言語障害の特徴として改善・治癒の可能性があること、週に1、2度の限られた時間の関わりであることが大きく影響していると考えられる。

しかし、言語症状の改善が困難な場合もあること、あるいは子どもの状態の多様化等もあり、通級指導教室における言語障害のある子どもへの支援が、治療教育的な観点のみでは不十分であることも指摘されるようになってきた。たしかに、治るのか治らないのかわからない場合、治りにくい、あるいは治らない場合に、言語症状の改善に向けて努力するのみでは、その子どもの生活における困難を支援することに繋がらないことから、言語に障害があっても周囲といかにコミュニケーションを図っていくか、いかに生き生きと過ごすか、いかに自身の障害と上手につきあうか、といった観点からの支援は重要な意味を持つと考えられる。本研究では、このような、子どもの障害という部分のみに目を向けるのではなく、障害も含めた子どもの全体を捉えながら、子どもの暮らしの充実を支えていこうとする観点からの支援を、生活充実指向型支援と呼ぶことにする。

通級指導教室における言語に障害のある子どもへの生活充実指向型支援に関しては、近年、先に述べたような意義は唱えられるようになってきたものの、これまでのところ体系だった整理はされておらず、支援のありようも含めて議論の蓄積に乏しい。本章では、生活充実指向型支援に関するいくつかの観点を論じておきたい。

2. 生活充実指向型支援の観点

生活充実指向型支援は大きく捉えれば、子どもの暮らしの充実に向けた支援ということになる。つまり、言語に障害のある子どもが感じる暮らしにくさを軽減・払拭し、暮らしやすさの実現を支えていく取り組みといえる。

ここでは、本研究における様々な試行、実践資料の収集を通して得られた、生活充実指向型支援のありようを考える上での基盤となる発想を挙げることにする。これらは、広い意味で生活充実指向型支援に該当すると考えられるが、相互に矛盾する要素もはらんでいる。これらを整理していくことが生活充実指向型支援のありようへの接近になると考えられ、今後の検討に向けて重要な観点と思われる。

- 1) 障害があっても暮らしの充実は実現できるという発想
- 2) 治療教育的な支援が、子どもと関わり手の関係や、子どもの自己性を阻害することもあるという発想
- 3) 障害の改善・軽減、能力の向上が必ずしも暮らしの充実に結びつくわけではなく、それらを直接的な目標におかないという発想
- 4) 暮らしの充実に向けた取り組みが、結果的に言語症状の改善、能力向上に繋がるといふ発想
- 5) 障害の改善・軽減、能力の向上に向けた支援と、暮らしの充実に向けた支援を完全に切り離して捉えようとする発想
- 6) 治療教育的な支援によって身についた能力が、必ずしも暮らしの場に生かせないという発想
- 7) 暮らすために障害の改善・軽減、能力の向上を図るといふ発想や、能力の向上のために暮らし（の要素）を利用するといふ発想ではなく、手持ちの能力で暮らす、暮らしそのものを味わうといふ発想
- 8) 何かができるようになるための「今、ここ」ではなく、「今、ここ」そのものを充実させるという発想
- 9) 子どもと周囲の人、もの、事柄を繋ぐ、周囲との関係を広げる、深めることが、暮らしやすさ、暮らしの充実につながるという発想

- 1 0) 子どもと関わり手が共通した世界を持つという発想
- 1 1) 子どもの自己性、肯定的な自己観を支えるという発想
- 1 2) 子どもが自身の障害、言語症状と上手につきあうという発想
- 1 3) 家族も含めて、子どもが日々の暮らしの中で感じる様々な暮らしにくさに対し、各々の具体的な場面、状況ごとに対処法・脱出法を見つけていくという発想

ここに挙げた観点は、直接的に言語症状の改善・軽減、能力の向上を目指したアプローチではない点、子どもないしは障害のある子どもを抱える家族の暮らしの充実を支えるという点では同一線上にあると考えられるが、暮らしをどう捉えるか、通級の場で暮らしにどうアプローチするか、そして障害の改善、能力の向上という観点をどう位置づけるか、といった点において相違も見受けられる。そもそも、広く、暮らしにくさの解消、充実した暮らしの実現という目標を捉えれば、言語症状の改善、すなわち治療的な支援によりそれが果たされることもあり、言語障害教育における指導・支援は全て、子どもの暮らしの充実に向けて営まれているともいえ、このような観点に立てば、通級指導教室における指導・支援内容を体系的に位置づけ、整理する試みは可能であろう。

しかしながら、治療教育的な支援の内容・方法については上述したようにこれまでもかなり蓄積されてきていることもあり、本研究においては、直接的な言語症状の改善・軽減、言語能力の向上に向けた支援はひとまず検討の対象から外して、生活充実指向型支援のありように接近することとする。

3. 通級という場をめぐる

本章の冒頭や、前章の背景に述べたように、言語に障害のある子どもへの支援に関しては、治療教育的な支援が主になされてきた。先にも触れたように、改善可能であるという点、週に限られた時間の指導であるという点も多分に影響しているが、そもそも、通級指導教室が障害に基づく困難にアプローチする場である性格上、必然的な流れであったともいえる。この意味では、生活全体の充実は多くの時間を過ごす通常の学級が担い、障害という部分を通級指導教室が担うという捉えがあったと考えられる。

しかしながら、障害の改善が困難な場合も含め、通常の学級で暮らしの充実が支えられず、肯定的な自己観が育ちにくい、種々の困難や暮らしにくさを抱く、といった子どもの

状況が報告されるのにもない、通級指導教室は子どもの暮らしの充実を支える役割を担える場であり、そうした観点からの支援が重要であるとの考えも主張されるようになった。こうした場合、通級の場が治療教育的な支援に徹しては子どもの暮らしの充実、自己実現は困難であるからである。

このように考えた時、次には、週に1，2時間の限られた指導時間で、子どもの暮らしに何ができるのか、という問題が生ずる。通級の場は、たしかに、子どもの暮らしにおいて時間的には一部分にすぎず、暮らしの大部分は、通常の学級であり、家庭であり、地域である。多くの時間関わる場ではないという意味において、子どもの暮らしを支える上で困難な点もあるが、しかし、週に1，2時間だからこそ可能になる支援もある。例えば、以下のような事項である。

- 1) 子どもにとって、普段の空間とは別の場所であり、また、毎日ではないという意味で新鮮である。
- 2) 通常の学級における教師や周囲の自己へのまなざしとは異なったまなざしを向けられることで、自己の発見につながる可能性がある。
- 3) 通常の学級や、家庭での暮らしを持ち込むことも、切り離すこともできる。
- 4) 一対一の関わりの中で、教師との活動や思いの共有が十分にできる。
- 5) 通級の場での暮らしが、通常の学級や家庭に広がる可能性がある。

このような点を考えたとき、子どもの暮らしを支えることにおいて通級という場の持つ可能性が随分広がる。また、通級の場が子どもへの支援の全てを担うわけではなく、通級の場にはない要素は、通常の学級での教育、家庭、地域との連携により実現可能である。

4. 通級指導教室における生活充実指向型支援

本章においては、生活充実指向型支援の観点、通級指導教室という場の持つ特徴を述べた。勿論十分に整理されたわけではないが、ひとまずこれらを踏まえながら、言語に障害のある子どもの暮らしの充実に向けて、通級指導教室ではどのような支援が可能なのか実践的検討に入る。次章では、本研究に協力していただいた先生方の実践の模索、試行を取り上げ、議論を深めたいと考える。

ほんの少しだけ僕らにできること… —ことばの教室ものがたり—

青山新吾

プロローグ

「ことばの教室で何をしているの??」

そのように尋ねられた子どもたちが答える。

「野球するよ。」

「おしゃべり。」

「あそびに来てる……。」

いつまでたっても「勉強」や「ことばの練習」が出てこない。

ことばの学習のモチベーションが低いとお叱りを受けるかもしれない。学習の動機づけがなっていないとお叱りを受けるかもしれない。

それでも、ことばの教室に子どもたちはやってくる。

ことばの教室に親子はやってきてくれる。

親子は、一体どうしてことばの教室に来てくださるのだろうか？

日本の特殊教育は大きな転換期を迎えた。

特別支援教育ということばが一人歩きをし、現場、保護者を混乱に陥れている昨今。その中に、通級による指導を行っている通級指導教室が無くなるのではないかという噂がある。

特に、ことばの教室に関しては、言語聴覚士の資格を持たれる方を非常勤で雇い、「言語指導」に関する専門性を確保しつつ、コストダウンを図ろうとする動きがあるとの噂もある。不気味である。

しかし、この動きの中で、全く考えられていないことがある。

それは、ことばの教室が、子どもの「ことば」だけを見つめて指導している訳ではないということである。

ことばの教室は、子どもの「ことば」を見つめ、そこを斬り口にしながら「子ども」を大きく見つめてきたのだと思う。そして「教育」を行う場所であったのだと思う。

では、ことばの教室が行ってきた、子どもを大きく見つめた「教育」とは何か？

その1つに、子どもと家族への暮らし支援があると考えている。

暮らし支援。

これは、子どもの能力を引き上げることを目的とせず、子どもと家族、そして子どもを取りまく周囲をも暮らしやすくなるための「教育」である。

ここでは、この暮らし支援について少しまじめに考えることで、どうして多くの親子はことばの教室に通ってくださるのだろうか？ という問いに対する答えを探してみたいと考えている……。

1. ことばの教室における暮らし支援のイメージ —担当者へのアンケートから—

ことばの教室における暮らし支援とはどのようなものなのであろうか？

そもそも、ことばの教室では暮らし支援などというものが行われているのだろうか？
また、それぞれの担当者によって、暮らし支援のイメージも違うのではないのか？

次々に沸いてくる疑問の数々。

そこで、その疑問に応えるべく、ことばの教室担当者にアンケートをお願いしてみよう
と考えた。

岡山県でことばの教室を担当している教師4名（幼児担当3名、学齢担当1名）にアンケートを依頼した。4名のことばの教室担当歴は全員が5年以下であった。

アンケートの依頼事項は以下の通りであった。

ことばの教室で行っている暮らし支援の仕事にはどのようなものがあると思われますか？ 自由にお書きください。

4名の回答に書かれた内容に私の思いを加えたものをグルーピングした。以下に示す。

ノート交換

- ・子、担任、担当者
サイクルバージョン
- ・母、担当者
生活密着バージョン
- ・母、担当者
内省バージョン

落書き帳

母同士をつなぐ

- ・親の会
- ・学習会
- ・待合室の充実

母親参加型指導

懇談

- ・パーティー懇談
- ・出来事を喜ぶ
意味を読みとる
- ・生活エピソードを話題にする
- ・息抜き
- ・暮らしの中の困り事対策会議
- ・母のできないことを代わりに請け負う

暮らしの中の1ページ = 一緒・共同性構築

- ・子どもへの直接的効果 → 子どもへの二次的効果
「もっとやってみよう」
- ・わかってくれる人がいる
- ・一緒に考えてくれる人がいる
- ・大丈夫と言ってくれる人がいる
- ・動作修正

----- 周囲との関係援助 -----

- ・ 教室便りの配布
- ・ ことばの教室の開放
- ・ 子どもたちの「ブーム」を知る
- ・ 通級児童の作品紹介
- ・ 学級担任とのつながり
- ・ 通級児童のクラスで授業

これらのグルーピングを眺めてみると、ことばの教室での暮らし支援のイメージは

- ・ 子どもに対すること
- ・ 保護者（主に母親）に対するもの
- ・ 子どもの周囲に対するもの

の3つの方向性に対して持たれているようであった。

そして

- ・ 子どもに対すること
 - 直接的指導
 - 心理的支援
- ・ 保護者（主に母親）に対するもの
 - 懇談の工夫
 - ノート交換
 - 母親同士のつながり
 - 暮らしの中の困りごと対策
- ・ 子どもの周囲に対するもの
 - 教室の「開放」
 - 教室便りの発行
 - 啓発授業
 - 子ども同士の相互交流

といった項目があげられていた。

2. 暮らし支援にむけての担当者のまなざし

上記のことから、ことばの教室においては、伝統的に暮らしの指導・支援がなされてきた可能性がある。問われるべくは、具体的に、何をどのように支援していくか、内容はどのようなことになるかということだろう。

では、どのように教育の内容や配慮を考えていくのか？

ある一人の男の子とのつきあいを例に、考えを進めてみたい。

(1) いろいろな見方をしてみたい

吃音が心配でことばの教室にやってきた子ども。確かに、吃音症状もある。

「ぼー——くなあ、こ・これ、す——きだよ。……あおやませんせいは？」のように、ことばを引き伸ばしたり、ブロックが入ったりしながら、おしゃべりをしている。おしゃべりは大好き。毎回、ことばの教室に来室すると、いっぱい話してくれる男の子。

その話を聞いたり、保護者からお話を伺ったりしていると、彼には、いろいろな暮らしにくさがあると思えてきた。

お友達とのトラブル。

勉強のこと。

母親の言うことが聞けないこと。などなど。

また、吃音のある男の子という見方ではなくて、彼の持つ可愛らしさ、不思議さも少しずつ感じられるようになってきた。

保護者の悩み、不安、そして喜び……。

様々なことが見えてきた。

しかし、それらは多岐にわたっていた。頭の中で、様々なことがぐるぐると巡り、よくわからなくなってきた。

そこで、それらを目に見える形で提示し、分類してみようと考えたのだった。

(2) カードに書き込んでKJ法もどきを！！

まずは、子どもについてたくさん知ってみたいと考えた。

子どもとつきあってみて感じたこと、子どもについて伺ったことなどをできるだけたくさん集めたいと思った。具体的には

- ① 幼稚園ことばの教室からの引き継ぎ事項
- ② ことばの教室でつきあったこと・感じたこと
- ③ 保護者との懇談で伺ったこと
- ④ 在籍学級担任から伺ったこと
- ⑤ 簡単な検査から見えたこと

を集めていった。

これにより、子どもについて、たくさんのがわかってきた。と同時に、いろいろなカテゴリーの話がたくさん集まることで、混乱もしてきたのである。

そこで、それらの内容を

メモ用紙1枚に1項目を記入

して、KJ法によって分類を試みた。いくつかのグループに分けて考えることで、子ども

の様子、子どもを取りまく様子、子どもについて私が感じることを整理できると考えたからである。

グルーピングの結果を示す。

家庭・地域でのこと

登下校

- ・行き渋る
- ・お迎えに行かないとまっすぐに帰宅しない
- ・年長の児童とトラブル

ことばのこと

- ・どうして食べるのかな・・・と不安を口にする
- ・「ことばの引き出し」を気に入る

習い事

- ・少年団から入団を断られた
- ・塾に入れようか・・・

家族関係

- ・タイプの違う姉と一緒に育てるしんどさ

行動トラブル

- ・食事中に立ち歩いてしまう

学校でのこと

暮らしの中での困り事

- ・片付けができない
- ・水泳時にシャワーが浴びられない

学習面

- ・漢字の書字が難しい
- ・漢字の書き順が理解できない
- ・文字の全体を先に見せた方がわかりやすい
- ・算数が難しい
- ・集中持続が難しい

対人関係トラブル

- ・ことばでうまく言えなくて友達にかみついた

特性に関わること

発達面

- ・アンバランスさあり
- ・集中持続困難

パターン反応

- ・予定変更困難
- ・新しい場面での不安

ことばのこと

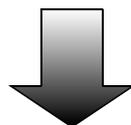
- ・発音の誤りあり（摩擦音、破裂音）
自然発達で改善中
- ・吃音症状あり

自己性

- ・可愛らしい、ひょうきん、積極的

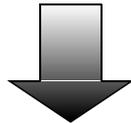
思考の仕方

- ・△の世界（中立的）が共有しにくい
- ・へりくつが多く、論理的思考



これらの分類を更に整理し、多いものから順番に5つの支援項目を抽出して長期目標とした。

- ① 言語・コミュニケーション面への支援
- ② 心理面への支援
- ③ 学習・認知面への支援
- ④ 運動・動作面への支援
- ⑤ 「暮らし」への支援



これらを短期目標として以下のように設定した。

- ① 子どもと吃音を話題にできる。家族で吃音を話題にできるように支援する。自分の思いを音声言語で表現したり「冗談」を共有したりできるようにする。
- ② 苦手なことでもやってみようとする思いを引き出す。
- ③ 漢字が書けるようになる方法を探る。
- ④ 学級担任との二者関係をベースに学校生活を安定させる。
- ⑤ ボール投げなど基本動作を指導する。
- ⑥ 暮らしの中の困りごと対策を考える。

これらの短期目標は、2つの視点で分類できると考えた。その視点は

- A基準・・・個の能力を伸ばす
- B基準・・・今持っている能力で暮らしやすくする

の2つであった。

この基準にあてはめて、上記の6つの短期目標を検討してみよう。

- A基準・・・個の能力を伸ばす
- ③ 漢字が書けるようになる方法を探る。
- ⑤ ボール投げなど基本動作を指導する。
- B基準・・・今持っている能力で暮らしやすくする
- ② 苦手なことでもやってみようとする思いを引き出す。
- ④ 学級担任との二者間系をベースに学校生活を安定させる。
- ⑥ 暮らしの中の困りごと対策を考える。
- A基準 + B基準・・・①
- ① 子どもと吃音を話題にできる。家族で吃音を話題にできるように支援する。自分の思いを音声言語で表現したり「冗談」を共有したりできるようにする。

このように作業を進めてみた。

その結果、子どもに関わる様々な情報や感じを整理することができた。そして、長期目標から短期目標を設定できた。

短期目標の中にはB基準、すなわち、今持っている能力で暮らしやすくするための指導・支援も含まれていた。これらは、第1節で示した「暮らし支援のイメージ」からすると

- ・子どもへの直接的指導
- ・子どもへの心理的支援
- ・周囲との関係援助
- ・暮らしの中の困りごと対策

に該当していると思われた。

(3) もっと簡略に

具体的に自分が得た情報、つきあってみての「感じ方」「感覚」をカードに書き込み、そのカードを分類して悩みながらグルーピングしようという提案は、実際問題、ことばの教室現場では、なかなか広まらなかった。

カード法は簡単な方法であると思っていたが、いざ実践しようと思うと、かなりの時間と労力を必要とすることがよくわかった。そのため、現場では広がらなかったのではないかと考えた。

ことばの教室では、場所によっては子どもが70人以上通級している。担当者が一人で子どもを20人以上指導している例もある。その中で仕事を進めていくためには、良い意味での簡略さが必要であり、日常的に、その方法が使われていく必要がある。

では次に、どのようにしてこれらの考えを進めているのかを考えてみた。すると

1枚の紙に「取材」内容を書き込む

方法が用いられていた。これは

- ・1枚の紙に書くと全体が把握しやすい
- ・書きながらグルーピングを考えやすい

ことによると思われた。しかし、全てのケースでそのように取り組んでいるわけではなかった。慣れてくると、頭の中で書きこんでいるかのように整理ができるので、紙に書き込んでいく必要がないとの意見もあった。

(4) 暮らし支援の仕事の進め方

では次に、これらの実践に共通することを考えてみたい。それは

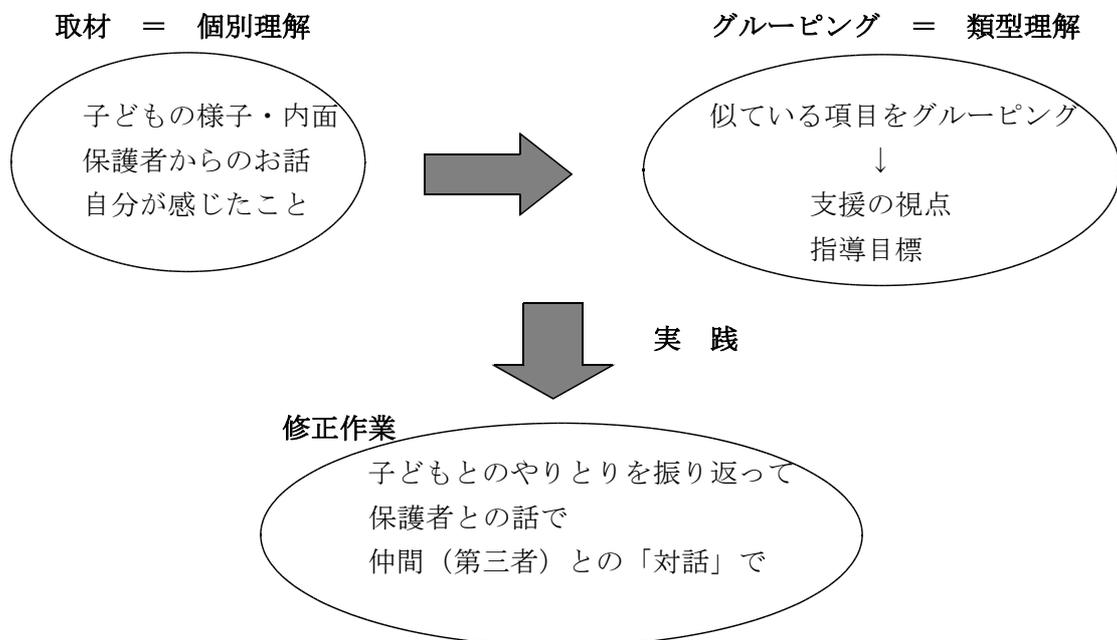
関わる側の子どもへの多様な見方

である。1つの見方だけに偏らず、できるだけ多様な見方をしているのである。そして、その多様な見方が、支援の多様性につながっていると考えた。

では、どのようにして私たちは多様な見方ができるようになるのだろうか？

多様な見方は、子どもたちへの多様な支援にどのようにつながるのであるだろうか？

その問いかけについて考えるべく、3人の報告者にインタビューを試みた。すると、3人はそれぞれ自分の独自のやり方で支援を進めているように見えたが、その考えの過程には共通性があることがわかってきた。それは



という流れで支援を進めていることであった。

また、これらの修正作業をどのようにして行うかについては、以下のような意見があった。

- ・きっかけを待つ。
- ・「どうするかな～ この子」との思いが出てきたら修正する。
- ・範囲を決めておく（学期末ごと など）。
- ・第三者との「対話」の中で新しい視点に気づかされたり、新しい発見があったりした。

これらのことより、次のことが言えるのではないかと考えた。

- ① 多くの「取材」情報の全体像を眺め、自身で整理することが重要である。
- ② 「取材」内容の記述には、子どもの思いを想像・推察したものが含まれる。
- ③ 関わる側の教師の正直な思いも書き込んでいく。
- ④ グループングから指導の方向性が出てきたら、焦らずに実践を進めていく。
- ⑤ 指導の方向性を「修正」する際には、関わり手ひとりで悩まず第三者との「対話」が有効である。

子どもが困っていること、指導ニーズは多様である。それに応じるためには多様な支援が必要となる。

多様な支援を行うためには

子どもへの多様な見方

が大切である。そのためには、1枚の紙に情報を書き込むことが有効である。情報の中には、子どもの気持ち、関わる側の教師の思いも含むことが大切である。そして、それらをグループングして図化することが大切だと考える。

3. ことばの教室における暮らし支援の実際

ここまで見てきたように、ことばの教室における暮らし支援を支えるポイントは

子どもへの多様な見方

であると考えられた。その多様な見方を整理し、見えやすい形に示すためには、KJ法を利用した情報のグループングや、1枚図に取材内容（情報）を書き込んでいく1枚図法の利用が有効だと思われた。

これらの方法で導いた指導の方向性（長期目標）や短期目標は、

A基準・・・個の能力を伸ばす
B基準・・・今持っている能力で暮らしやすくする

の2つの基準で整理できると考えられた。暮らし支援は、上記の基準では、主にB基準による教育によって成されていくものである。しかしA基準の教育が結果的に暮らし支援として意味を成す場合もあり、厳密に分けて考えられるものでもないと思う。

ここでは、第1節で示した「ことばの教室の暮らし支援のイメージ」の具体的な実践について述べていくことにする。

(1) A基準の教育が結果的に暮らし支援となる場合

① 子どもへの直接的指導による暮らし支援

A基準の教育、すなわち「個の能力を伸ばす」ことを目標にした教育には、どのような内容が考えられるだろうか？ ことばの教室においては、例えば発音の誤りをきれいにしていく指導、書字指導、文を綴る指導など、子どもの「できないこと」「苦手なこと」にまなざしを向け、その改善、解消を目指す内容がある。しかし、これらの教育が結果的に子どもあるいは家族を暮らしやすくする、暮らし支援となる場合がある。

河内（2004）は、発音の誤りがある幼児への指導で、次のような報告を行っている。

「キ」音「ケ」音が「チ」「チェ」音になる幼児とのおつきあいで、ことばの教室では上手に言えるようになったにもかかわらず、それが園や学校の暮らしでは全く反映されないという悩みを持っていた。

そのようなある日、その子がディズニーランドに行くことを話してくれたという。そして子どもとディズニーランドの話題で盛り上がる中、

「いいこと考えた！ こうち先生が〇〇くんになってあげる。『おかあさん、え（ち）に行って、（チ）ップとチ（チェ）ット取りに行くんでしょ』

と子どもの発音のまねをしたところ、〇〇くんは

「ちがう～！ 『えき、きっぷ、チケット』ぼく、もういえるよ。」

と言ったらしい。その後「ミッチーマウス」「ミッキーマウス！！」と、ふたりで言い合いながら笑って盛り上がったとのことだった。

それをきっかけに、〇〇くんは、会話の中で相手の話を注意深く聞く力と、自分の発したことばをフィードバックする力に目覚めたらしい。その時の彼にとって、もっともホットな話題だったからだろうかとの分析がなされていた。そして、数週間後には、きれいな発音は、暮らしの中でもすっかり定着したとのことであった。

河内は「ことばの教室でうまくできるようになったことが、すぐに暮らしに反映されていかないこともあるように思います。子どもの側からすると、ことばの教室は日常生活外の場所だからなのかもしれません。だとすると、担当者自身が子ども一人ひとりの普段の暮らしを知ること、近付こうとすることが必要になってくるように思われます。ことばの教室という場所が特別な場所ではなく、暮らしの一部になるようにしていきたいと思っています。」と述べている。

また青山（2004）は、先述のKJ法から導いた子どもへの指導の中で「漢字が書けるようになる方法を探る」という短期目標を引っ張り出している。

これは、「書けない漢字の練習」という典型的なA基準の教育である。しかし、この子どもが漢字の書き方を少しずつ学んでいくことで、家庭での漢字を巡るトラブルが減ってきた。「書けない」「やらない」といった状態で、その対応に困っていた母にとって、漢字を書いてみようという姿が見られることは、随分と暮らしやすい状態であると思われる。

子どもの個の能力が向上することが、その子どもと家族の暮らしにどのような影響をもたらすのか？ という視点で教育を考えていく大切さが示唆される。

（2）B基準の教育が暮らし支援になる場合

B基準の教育、すなわち「今持っている能力で暮らしやすくする」教育では、子どもの個の能力の向上を直接の目標としていない。ことばの教室におけるB基準の教育では、ど

のような内容が考えられるだろうか？ 第1節の分類を参考に、ここでは3つの視点（①子どもへの心理的支援 ②保護者への支援 ③周囲との関係援助）から、支援の実際を見てみたいと思う。

①子どもへの心理的支援

青山（2004）は、ことばの教室における高機能自閉症の子どもへのコミュニケーション指導として、○×クイズのやりとりを実践している。この実践では、以下のように暮らしの中の出来事をクイズにして出題し、子どもとやりとりを行っている。実践の様子を青山（2004）を引用して紹介する。

お友達と遊んでいました。その時、自分のしたいことができなかつたので、泣いてしまいました。
さあ、この子は○かな、×かな？

すると、彼がちょっと驚いた様な表情をしながら

「これ、ボクのこと??」

と言った。私は

『いや、このような話があったよねーということだよ。もしもさとし君だったら、どのように思うかな？ ってクイズだよ。』と話したところ、納得した様子であった。しかし、本当はこれはウソである。

授業が始まる前に、彼の母親が最近の様子について書いてくださったノートを拝見しているのである。その中から、授業で彼と一緒に考えたいエピソードを選び、少し脚色し、出題しているのである。

彼は、問題用紙に（×）と記入した。

『そうだよねー。泣いちゃうのは、ちょっとまずいね。』

と私は言った。すると、彼が、自分のことを語り出した。自分の生活の中で経験したエピソードを語り出したのである。

「学校で、フルーツバスケットをした。そうしたら、川北さんが、してくれなかったんだ。」

どうやら、休み時間に、子どもたちだけでフルーツバスケットをしようとしたらしい。その時、ある友達が一緒にしてくれなかったことを思い出した様子であった。

『どうして、川北さんは、フルーツバスケットしてくれなかったんだろうね?』

と尋ねてみた。すると

「川北さんが、したくないと思っていたと思う。」

と話してくれた。相手の気持ちを想像することが少しずつ出来はじめているのだろう。私も同感であることを話した。そして

『したくないと思う人もいるよね。したくなかったから、しなかったんだよね。』

と話し、相手の気持ちを考える大切さを共有しようと考えた。

夜、寝ようとしていたら、外ですごい雨がふりはじめました。すごい音がします。雷がドドーンとなり始めました。でも、泣いたり騒いだりしないで、しずかにがまんしていました。 ()

彼は苦手な音がある。特定の嫌いな音を聞くと、大騒ぎをしてしまった過去がある。彼はしっかり (○) と記入した。

『なるほどねー。そうだよねー。』

と言うと、彼が話し始めた。

「2年生までは（雨やかみなりの音が）嫌いだったけど、3年生から怖くなくなった。」

『2年生の時まで嫌いだったんだ。』

「2年生の時、学校でかみなりになってしまった。それで、耳をふさいで、ちょっとだけ泣いた。でも、大きな声は出さなかった。」

『そうか。2年生の時、かみなりがなかったんだ。でも、大きな声は出さなかった。』『そう。』

彼は、嫌な体験を振り返りながら話してくれた。大きな声を出して騒がないようにしたいという彼の思いが伝わってきた。

「天気予報で“一時かみなりがなるでしょう”と聞くと、ふるえが止まらなくなる。お母さんのところに行ったら“イヤホンしておいたら”と教えてくれた。で、耳にイヤホンつないで、ビデオを見たよ。」

と言う。涙ぐましい努力である。親子で相談している暖かい様子も伝わってくる。

「岡山は、雷が少ないよねー。」

『そうそう。かみなりが少ないんだよねー。良かったよねー。』

と話し、最後は少しでも彼の気持ちを引き上げたいと考えた。

高機能自閉症の特性を持ちながら暮らすさとし君への○×クイズの授業を紹介した。クイズで扱った内容は

- ・対人関係に関するもの
- ・音の過敏さに関するもの

であった。

この授業、実はクイズの答えによって彼の行動を変化させる目的ではない。クイズを通して彼とやりとりをすることが本来の目的である。そのやりとりを通して

- ・共感的意味
- ・通訳者的意味（彼が考えたり感じたりしていることをことばに置き直す）
- ・相談者的意味（困り事を一緒に考える）

を大切にしていきたい。これらが、子どもの暮らしやすさにつながる、子どもへの心理的支援となり得ると考える。

②保護者への支援

ことばの教室における暮らし支援の大きな柱として、保護者への支援があると考えられる。先述のアンケートでも、保護者への支援に関わる項目が多数見られた。それらは、具体的には

- ・ 懇談に関わること
- ・ ノート交換に関わること
- ・ 保護者同士のつながりに関わること
- ・ 困りごと対策に関わること
- ・ 息抜き

であった。

河内（2004）は、保護者とのやりとりにノートを使用した実践を行い、3つのパターンがあると指摘している。それは

- ・ 子どもと学級担任、ことばの教室担当者の3者で交換していくバージョン
- ・ 母親と教室担当者と交換し、生活の様子を記述（生活密着）していくバージョン
- ・ 母親と教室担当者と交換し、主に内省（気持ちの振り返り）を行っていくバージョン

に分かれるという。

それぞれのバージョンについて、河内は以下のように説明している。

●子ども・担任・担当者3者で交換バージョン

吃音が主訴のなっちゃん。担当の前では自己表現ができるのに、園生活では担任の先生の前でも引っ込み思案だったなっちゃんのために、担任の先生に親しみをもってもらおうと考えたのがはじまり。

「好きな食べ物は？」「好きな色は？」など、ことばの教室で、なっちゃんと河内の好きなものを毎週一つずつペースで話し合っってノートに書き込んでいき、「〇〇先生は何が好きですか？」と担任の先生に同じ質問を書いておく。翌日なっちゃんが担任の先生にノートを渡し、次の通級までに返事を書いてもらって持ってくる。文字はなっちゃんの読み書きできるひらがなとカタカナだけにした。担任の先生が短時間で書き込めること、なっちゃんの身近な話題であることに気を配った。

質問の内容は答えやすそうなものなら何でもかまわなかった。なっちゃんが担任の先生に個人的に接する機会になればと思った。

翌週、なっちゃんとノートを見ながら話に花が咲いた。「なっちゃんも、〇〇先生も、こうち先生もみんないちごが好きなんだね！」「今度は何を聞いてみようかな。」というふうに毎週の楽しみな会話になっていった。

園では、最初は母親と一緒にないと渡せない状態が続いていたが、だんだん一人で渡せるようになり、そのうち渡すのを楽しみにし始めた。担任の先生のことを少しずつ分かってくると、親しみ感も増していった。

● 母・担当者サイクル 生活密着バージョン

「コミュニケーションがうまく取れないんです」「幼稚園の話聞いてもなんだかよく分からないんです」と言うりょうくんの母のためにノート交換をすることになった。

毎週、母自身がりょうくんの園や家庭での様子を取材してくる。それをもとに、教室でりょうくんの話を聞く。母からの事前の情報があるので、助け船が出しやすい。運動会の時には、プログラムと写真も持参してくれた。りょうくんもしゃべるのが苦でなくなる。

指導後の懇談の時に、話した内容をお知らせする。りょうくんの暮らしぶりがますます鮮明になる。

教室でりょうくんがしゃべりやすいのではないかとと思われること、生活の中で気になっていることなどを、母が取材することによって、私自身もりょうくんとつきあいやすくなるし、母自身もりょうくんの行動を予測したりあらたな見方を発見したりすることも多いように思う。

● 母・担当者サイクル 内省バージョン

書くことが大好きなはやとくんの母は、「吃音があってかわいそう」「自分のせいなのではないか」「気にしないようにしなければ・・・」など、ノートに心の葛藤を表してくれた。正直なところ、私には何もできそうなことがなく苦しかった。ただ、聞いてもらう人がいることで楽になることがあることを信じるだけだった。

最近、母はノートを滅多に持ってこなくなった。「吃音のことをもっと知ってもらわなきゃ」と早々と就学する小学校に相談に行ったそう。思いがことばとなって外に向かい始めたらしい。

週1回1時間の枠で母とじっくり話をするのは少し無理がある場合が多い。いろいろ悩みを抱えてこられている場合にはなおさらである。心の奥にしまい込んでいる思いは出しにくいし、聞いてもらいたいけど時間がかかる。そんなときには、母に思いを書きつづけていただき、私もじっくり読ませていただくためにノートをお預かりして私の思いをノートに書き込む時間をいただいている。

また、子どもと保護者そして担当者がおやつを食べながら、3人で雑談的に話を進めていく「パーティー懇談」というアイデア（河内，2004）も提案されている。伝統的な保護者同士のつながりを意図した親の会活動の中でも、特に吃音の子どもの保護者を対象とした「吃音のある暮らしを考える会」は、子どもの「暮らし」を中心に話をしようという試みであった。

大本（2004）は、保護者が家庭での暮らしの中で持つ困難さを共有し、つきあってみる

試みを報告している。一部紹介する。

＊ことばの教室で、一緒にお昼ご飯を食べる

「箸が上手に持てないんです。私が教えてもなかなか直らなくて……。大本先生箸の持ち方を教えてやっていただけませんか？」とAくんの母がおっしゃった。

私は、正しい持ち方で豆をつまむ練習でもしようか……。と思ったが、せっかくだから本当の食事をしながら教えたいなあと考えた。そこで、お昼に指導時間を移して、一緒にお昼ご飯を食べることにした。

箸の持ち方指導をしなきゃという思いが私に強くて、たびたび正しい持ち方に持ち直させながらの食事になってしまった。その合間にも二人でおしゃべりしていたら、あっという間にお昼ご飯タイムは終わってしまった。Aくんとお昼ご飯を一緒に食べたのは、それきり。箸の持ち方も1回で直った訳ではない。しかし、母にはよかったらしく、交換日記にも「またAと一緒に食べてやってください」と書かれていた。きっと母にとっては、即効的な効果はなくても、何気なく消え去ってしまいそうな小さな困りごとにつきあってもらえたことが良かったのかなと思った。(引用終了)

暮らしの中の困りごと。小さな出来事。でも母親にとっては気になる事柄。小さな事柄だけに、それにつきあってくれる人がいない。

そのようなささやかな事柄につきあえる人、つきあえる場所。

暮らし支援とは、ささやかなおつきあいの積み重ねなのかもしれない。

また、大本(2004)は、保護者への暮らし支援として「息抜きの場」としての教室の重要性を指摘している。その具体的な試みとして以下のエピソードを報告している。

＊お誕生日会をしよう

次回の指導日を見ていると、Aくんの誕生日に近いことに気付いた。私「お誕生日がくるね！今度ことばの教室に来た日は、お誕生日会にする??」と提案すると、A「……。してもしなくてもいい」とつれない返事。私「あのね、『したい』と言っていいんだよ。先生がお誕生日会しようと言ってるんだから」 A「……。したい」と言えてホッとしたような表情。

私「Aくんのお誕生日会だから、先生がケーキを作ってこようかな！」と話していると、指導室に掲示しているあいうえお表の羊羹の絵が、Aくんの目にとまった。Aくん「羊羹がいい」私「羊羹??!!」 Aくんは羊羹の絵を指さした。

私「ようかん?いいよ。……。羊羹って知ってる?」それから、羊羹の味や固さ、材料、羊羹に合う飲み物などを話し合っ、それでも羊羹がいいということになった。私は「いいよ。先生はAくんの好きな物でお祝いしたいんだよ！先生の手作り羊羹でお誕生日会しようね！」と話した。

Aくんは羊羹を食べることが楽しみらしく、家に帰ってから家族に羊羹を食べることを話していたそうだ。母は、「羊羹のお金はどうしたらいいですか？ ええっ！先生が作ってくださるんですか!! Aが喜ぶはずですよ……」と話された。 Aく

んのことので心配が尽きない母。でも、誕生日くらい純粋に曇りなくAくんの誕生日をお祝いしたいな、と私は思った。独りよがりな思いかもしれないけれど。

ことばの教室では、肩の力が抜けてくだされば良いなと思う。

ことばの教室では、「良い親でいよう」と思わないでいてくだされば良いなとも思う。

待合室でおしゃべりに興じるのも、少しの間ウトウトも、今の時間を一番使いたいように使ってくださいれば良いのになと思う。

待合室には女性向きの雑誌が置いてある。

待合室には母親向きの雑誌が置いてある。

待合室には専門書も置いてある。

そしてもちろん、選ぶ自由もあれば、選ばない自由もある。

③ 周囲との関係援助

ことばの教室における暮らし支援では、子どもと周囲との関係をどのようによくしていくのかも大きな柱の1つであると考えられる。それは、例えば

- ・学級担任とのつながり
- ・学級内の子どもとのつながり

をどのようにつけていくかを考えていくことであると思う。

山口（2004）は、子どもが園で暮らしやすくなるために、ことばの教室としてできることに、次の3点を指摘している。

- ・担当者自身が子どもの園生活、エピソードを知ること
- ・子どもの生活やエピソードを担当者と子どもの間で話題にしていくこと
- ・園とことばの教室で同じことをやってみること

担当者が子どもの園生活を知ることが、ことばの教室で担当者と子どもの間に通じ合う関係が成立しやすくなると指摘している。また、その二者間でエピソードを話題にしていくことは、暮らしやすくなるための方法を子どもと一緒に見つけたり考えたりできると述べられている。そして、園とことばの教室で同じ活動をすることにより、子どもが安心して自分を発揮できるようになると指摘している。

これらのことを実現していくためには、学級担任と手紙や電話などで、子どもの日々の生活の様子を伺うことが重要になると述べられている。

また、片岡（2004）は、通級している子どもとクラスの他の子どもたちをつなぐためには、子どもたちのブームを知ることが重要であると述べている。例えば、クラスの子どもたちのブームによっては「7ならべ」を覚えるよりも「ウノ」を覚えた方が一緒に過ごしやすくなるといった塩梅である。また、教室を開放することで、通級児以外の子どもがことばの教室に遊びに来て当たり前で過ごすことが、通級児の暮らしやすさ（通級しやすさ）につながっていると指摘している。

青山（2002）、片岡（2003）は、通級児童のクラスに出かけていき、授業を行っている。それは、ことばのおもしろさを伝えたり、不思議さを見つけたり、教師のメッセージを伝えたりする意図で行った授業であった。これらは、ことばの教室の教師に対する親近感が増したり、ことばそのものへの関心が起きたりすることにつながっていくと思われる。そして、周囲の子どもたちに対して、通級することが恥ずかしいことではなく、面白そうなこと、羨ましいことであるという思いを喚起することになるのではないかと考えている。

エピソード

発音の誤りがあるという理由でことばの教室にやってきた女の子。

笑顔の可愛い子だった。

うまくいかないこと、例えば、名前を書いている時に文字が少し歪んだりすると、

「もうー、バカバカバカ」

と言って、頭をポカポカ叩いた。もちろん、本気ではなかったが、決して冗談でも無かったと思う。

きちんとしないとダメなんだ・・・。

失敗しちゃダメ・・・。

私はダメな子・・・。

彼女の思いがにじみ出て、ひしひしと伝わってくる気がした。

私は、彼女とのつきあいの中で、失敗ばかりやらかした。

「ごめんごめん、忘れ物しちゃったよ・・・。」

「あらら、間違えちゃったねー。」

「あら？ なんだったっけ？」

最初、少し驚いたような表情を見せていた彼女が、次第に大笑いし

「もうー先生なのになー。」

と言うようになった。もちろん、「冗談」だとわかることばで、である。

彼女は、筆箱の鉛筆を削らずにやって来る子になり、忘れ物もするようになった。間違えても、消しゴムを使わずに、上から直して書こうとする子になった。

そして、自分の頭を叩いたりする子ではなくなった。

お母さんが笑いながらおっしゃった。

「本当に、緊張しない子になりました・・・。でもちょっといいかげんになり過ぎかも・・・フフフ。」

笑いながらである。おっしゃりながら笑っておられるのがミソである。

「あのねー、もうちょっときちんとしてよね。」

私が言った。笑いながらである。

彼女が言った。

「まあ、良いでしょ。」

笑いながらである。

発音の誤りは改善した。

彼女は6年生まで通級したいらしい。

ことばの教室が、暮らしの1ページになったのかなと考えている。

<文献>

- 1) 青山 新吾 (2002) 岡山市立石井小学校研究のまとめ.
- 2) 青山 新吾 (2003) 岡山大学教育学部附属養護学校研究協議会ポスターセッション資料.
- 3) 青山 新吾 (2004) ○×クイズで振り返りー高機能自閉症の子どもとのやりとりー. 授業づくりネットワーク, 学事出版, 2004年11月号, 50-52.
- 4) 片岡 一公 (2004) 岡山県聴覚・言語・情緒障害教育研究会 言語部会 夏期研修基礎講座資料.
- 5) 片岡 一公 (2004) 青山への私信.
- 6) 河内 利江 (2004) 岡山市立石井小学校・石井幼稚園通級公開研修会資料.
- 7) 河内 利江 (2004) 青山への私信.
- 8) 大本 正子 (2004) 青山への私信.
- 9) 山口さくら (2004) 岡山市立石井小学校・石井幼稚園通級公開研修会資料.

ことばの教室で子どもの暮らしのためにできること

伊藤修二

1. はじめに

学校は大人が子どもを指導する場です。それと同時に、子どもが1日の1/3を過ごす暮らしの場でもあります。しかし大人の側からは、指導する場という見方に傾斜しがちです。大人の見方に関係なく、子どもが自分らしく暮らしているのなら何も問題はありません。しかし、現実には大人の見方から子どもの自分らしい暮らしが侵されています。自分らしく暮らせないまま、自己性を育てていない子どもたちがいます。だから、私は学校で子どもと会う時、私の暮らしの中から、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）を準備することにしました。

「なんでもないようなこと」については次のように考えています。

第一に

なんでもないようなことなのだけれど、時間と労力を費やしてかかわるといことが、私が子どもを大切に思い、純粹にかわいがっていることになると考えている。そして、そのようなことを繰り返すことで、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。

第二に

通級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過ごし、情動を重ね合わせることだと考えている。しかし、通級教室に持ち込む内容によっては、「指導する」こと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。

第三に

なんでもないようなこと（だけど、おもしろいこと）は、一人一人のこだわりに関係が薄く、だからかえって誰にでも気軽に受け入れられる。だから誰に気兼ねもなく、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。

このように考えてはいますが、学校に勤め、様々な考えを持つ同僚とともに仕事をしている者である以上は、指導的な立場から子どもの発達を見ないでいるわけにはいきません。私はいつも「指導しない」－「楽しく暮らす」という関係（すごす臨床）と、「指導する」－「指導される」という関係（ための臨床）の間で揺れ動いています。

そのような状況で、実際に次のような活動を行ってきました。

2. ウサギ小屋をなおした

平成12年の春、私は全校児童3名の小規模校からA小学校ことばの教室に異動してきました。この時、前の学校で飼っていたウサギを2匹いっしょに連れてきました。ちょうど、A小学校に使われていない飼育小屋があったのでそこで飼うことにしました。

しばらく使われていない小屋だったので、金網に穴が空いており修復が必要でした。そこで昼休みを利用して金網の張替えを始めました。しばらくすると、私のすることをおもしろがって集まってきた子どもがいっしょに手伝ってくれるようになりました。この地区はスポーツ少年団活動が盛んで、昼休みにはサッカー、野球、バレーなどをして遊ぶ子どもがたくさんいます。そんな中にも、こうして大人がウサギ小屋を修理しているとおもしろがって集まってくる子どもがいます。校庭で活発に遊んでいる子どもの様子にはよく目が向きますが、裏庭のウサギ小屋の修理をおもしろがっている子どもの様子にはあまり目が向きません。私がウサギ小屋の修理を始めるまでは、この子どもたちはどんな昼休みを過ごしていたのか、私は知りません。

その子どもたちの中に昼休みが終わっても最後まで残って手伝ってくれる4年生の男子がいました。いつも裸足で暮らすことの好きなその男子のことをゲンさんと呼ぶことにします。みんながいるとニコニコしているだけの口数の少ないゲンさんでしたが、人が少なくなるとポツリポツリと話しかけてくれました。その話を聞いていると、このウサギ小屋の修理を一番待ち望んでいたのはゲンさんのような気がしてきました。

前の担当者にこの子どものことを話すと、彼女もまた気にかけていた子だということがわかりました。担任と保護者のすれ違いから、通級の話も縁石に乗り上げてしまったようでした。それからは、「いつか、ことばの教室で出会う日が来るといいな」という思いでゲンさんと昼休みを過ごすようになりました。いつしかゲンさんの口から保護者に私とのかかわりが伝えられるようになりました。やがて保護者から直接私に会って話がしたいという申し出があり、正式に通級を始めることになりました。

3. たこ焼き倶楽部を作った・スーパー竹とんぼの会を作った

平成12年の春からA小学校のことばの教室での仕事が始まりました。通級指導の始まった最初の週は、通級児への自己紹介のために毎日たこ焼きを焼いていました。「僕ね、たこ焼き焼くのが好きなんよ。ちょっと見とってや。」子どもと初めて出会うとき、まず自分はどんな人なのかを知ってもらうことを大切にしたいと思っています。またことばの教室でのことを心に思い続けている間（ことばの教室からの帰り道や家に帰ってから、さらには次の通級の日まで）はずっと通級指導だと考えているので、帰る時には、たこ焼きをパックに詰めて子どもに渡し、「お家の人にもよろしく言ってね」と見送ります。家に帰ってからもことばの教室の話題で家族と楽しい一時を過ごしてくれればいいなと思っています。

休憩時間になると「僕にもたこ焼き焼いてや」とことばの教室を訪れる子どもが5、6

人あられました。「たこ焼き好きか、よし、それじゃあ、『たこ焼き倶楽部』を作るけえ、紙に名前と学級を書きんさい。」「たこ焼き倶楽部の会員はたこ焼きイベントに優先的に参加できます。」4年ぶりにことばの教室の担当をすることになった時から密かに抱いていた夢がありました。それは、A小学校の全ての児童にことばの教室のサポーターになってもらうということです。全校児童に、ことばの教室を知り、ことばの教室に通っている友だちのことを知ることで「ことばの教室っていいな、ことばの教室のあるA小学校っていいな、ことばの教室に通っている友だちっていいやつだな」と感じてほしい。やがて保護者になった時、「ことばの教室というおもしろいところがあったな。」と思い出してほしい。通級しても、しなくても、ことばの教室に関心を持って、見えない力で支えてほしいと思っていました。「たこ焼き倶楽部」とは言い換えれば「ことばの教室サポーターズクラブ」のことでした。

口コミで広がり、あれよあれよと言う間に会員は全校の3分の1に広がりました。当初は会員証でも作ろうかと考えていましたがそれどころではなくなりました。約束どおり、くじ引き、宝探し、ビンゴゲーム大会など、たこ焼きイベントを実施しました。梅雨に入ると、食中毒に注意ということでひとまずたこ焼きイベントは終了しました。子どもたちの間にたこ焼きの好きな私とことばの教室のことが伝わっていました。たこ焼きの次の趣味としてスーパー竹とんぼを紹介しました。これをおもしろがってくれた子どもとスーパー竹とんぼ作りをしました。

4. ちゃんこ鍋を食べた

運動部の中に少し人気のない部があります。相撲部です。10月の小学校対抗相撲大会を目指します。親方は私です。

稽古の中心は食事指導です。ちゃんこ鍋をたらふく食べることです。ちゃんこ鍋の作り方は相撲部屋との交流をした出雲市ことばの教室の先輩からの直伝です。鶏がら、玉ねぎ、人参、ショウガ、ニンニクからスープをとり、野菜をたっぷり入れた鍋を作ります。ちゃんこ鍋を食べたいのか、相撲をしたいのか、よくわからない子どもたちが集まります。稽古の締めくくりにちゃんこ鍋を食べていると、いつの間にかサッカー部の子どもたちもいっしょになってちゃんこ鍋を食べていることもありました。この年の相撲大会は雨のため残念ながら中止となりました。前日から作っていたちゃんこ鍋をみんなで食べて解散式をしました。翌年はちゃんこ鍋の食事指導が功を奏したのか、優勝してしまいました。3年目、4年目は通級児も相撲部に入って稽古に励みました。ゲンさんも私と一緒にちゃんこ当番に励みました。

5. 絵を描いた・美術館に行った

もう一つ顧問をしている部活動があります。美術部です。こちらは40人も部員のいる本校で一番大きな部です。ほとんどの子どもが他の部活と掛け持ちです。おもな活動は二

つです。一つは、学校に送られてくる各種絵画、イラスト、ポスターコンクールに応募する作品を夏休みが終わるまでに仕上げることです。最優秀賞賞品は図書券2万円相当などと聞くと皆俄然張り切って取り組みます。何人かは本当に入選するので毎年部員数は膨れ上がる一方です。もう一つは、美術館に鑑賞会に行くことです。といっても、市内には美術館がないので広島、山口、松江の美術館からこれはという企画展をより抜き、夏休みなどの休日を利用して行くというものです。毎回20名くらいのツアーになります。私がゴッホの作品に出会えたのは自分で稼ぐようになってからでした。同じ感動を子どもたちに味わってほしくてはじめました。だから、美術が好きなのか、修学旅行気分が好きなのか、よくわからない子どもが集まりますが、だましてでも連れて行きたいので、自分から参加するという子どもはみんな大歓迎で連れて行きます。子どもたちのおかげで私もモネ、セザンヌ、シーレ、クリムトなど数々の巨匠と出会うことができました。その中には、やがて通級することになる子どもの兄もいました。その子は、駅で兄をうらやましそうに出迎えていました。彼も絵が好きなのだ、私と一緒にだと思いました。彼は兄からお土産のガンダム（機動戦士ガンダムのプラモデル）を受け取り喜んでいました。ガンダムの好きなその男の子をアムロと呼ぶことにします。

6. メロンパンを焼いていた

平成13年の冬の事です。

一斉下校集会を校庭ですべてしていると、アムロがまだ教室に残っているとの連絡が入りました。かけつけると、教室には担任とアムロがいました。

帰りの会の時間なのに、アムロは帰り支度もしないで掃除ロッカーに入って遊んでいたようでした。それを担任が注意したところ、いつもはやさしい担任からはじめて厳しく注意されたアムロは気が動転し、一斉下校には出ないと言い出したらしいのです。

ほかの子どもたちは下校し始めていました。しかし、アムロは一度言い出したことを引っ込めることができない様子で帰ろうとせず、じっと席に座っていました。下校させたい担任の気持ちと、帰れと言われても帰るに帰れないアムロの気持ちが対立し、二人の関係が膠着しているように見えました。他の教員が「アムロ君帰ろうよ」と促しても帰ろうとせず、教室の中をうろうろし始めました。私は膠着した関係から二人が抜け出すことを考えていました。そのためには「帰る一帰らない」以外の話題が必要だと思いました。そこで、たまたま、ことばの教室でパンを焼く準備をしていたので「アムロ君、今からメロンパンを焼くんだけど、ことばの教室に行かないか」と誘ってみました。アムロは私の誘いに応えました。二人でことばの教室に行き、メロンパンを焼いて食べました。その後、アムロはお土産のメロンパンを持って家に帰って行きました。

7. アイスクリームを作っていた

平成14年の夏の事です。

掃除が終わって池の前を通りかかると、水道の下でうずくまっているアムロに出会いました。私に気づいたアムロは頭にちよろちよろと水をかけて見せました。悲しくなって「どうしたんか」と側に寄りました。アムロは黙ったまま、蛇口に頭をぶつけ出しました。私は悲しくて悲しくて、声を荒げました。「家の人も先生も、みんながアムロ君のことを大事にしとるのに何で自分のことをそんな風にするんよ。」それでもやめないで、今度はアルミサッシに頭をぶつけ始めました。「そんなにするなら、わしがたたいてやるけえ、ことばの教室に來い」と腕をつかまえてことばの教室に連れて行きました。ことばの教室に入ったところの暗がりにもうずくまりました。そして声を震わせて泣き始めました。震える頭をなでてやりました。

掃除場所の先生が来て事情を説明してくれました。班長の勘違いで、意に反して注意され、言い方もきつかったのでアムロは相当落ち込んだようです。事情がわかった後も「泣きたいだけ泣け」と頭をなで続けました。アムロの息が整い始めました。アイスクリームを作っていたので「アイスでもいっしょに食うか」と誘うと、もう泣きやんでいて応えてくれました。いっしょにアイスを食べながらガンプラの話をし、そして教室に戻っていきました。

8. 用具係をしていた

平成15年秋、運動会の日のことです。

アムロは競走をするとき、全力で走ることがむずかしい。運動会の最後の種目「色別リレー」の始まる前に、友だちから「お前のせいで勝てない」と言われて泣き出し、校舎と体育館の間で動かなくなってしまいました。友だちや先生や兄弟がなぐさめ、最後のリレーに出るように促しているのを、私は用具係の仕事をしながら見ていました。もう時間がなくなったとき、私の仕事も一段落したのでアムロのところに行きました。友だちをリレーに向かわせ、校舎と体育館の間で二人きりになりました。嗚咽を繰り返していたアムロのそばで、リレーがスタートするまでの数分間で私に何ができるか考えても、何も思い浮かばず私の体は小刻みに震えていました。ただ、彼の側にしゃがんで背中に手を回してやることしかできませんでした。すると、私にも次第に悔しさがこみ上げてきました。「くやしいなあ…」そうつぶやいた後、ともに暮らしてきたことを思い返しながら、思いつくまま彼に語りかけました。「今日のためにがんばってきたんよなあ」「もう、十分がんばったけえ」「こんなにがんばるとるのにいやなことと言われてくやしいで、くっそー」「ようやったで。」…

語り続けるうちに「このまま終わるのはくやしいのお」と調子が変わって、私自身に力が湧いてくるのを感じました。はじめは、もうリレーに出ることを強要しないほうがいいのではないかと思っていました。それが、どこか違った方向から力が湧いてきたような感じになり、「リレーに出たい」という気持ちになっていました。どこから湧いてきたのかわかりませんが、二人は同じ気持ちになっていました。「行こう、リレーに出よう」二人

は一緒に立ち上がりました。結局、アムロはリレーに参加し、無事に運動会を終えました。

9. クラブが始まろうとしていた

平成16年の秋のことです。

クラブの時間が始まろうとしていました。陶芸クラブの先生が「伊藤先生、来てください。図工室でアムロ君が椅子をふり回しています」と、助けを求めてこられました。私に何か特別にできることがあるかなあと、あれこれ考えながら図工室に行ってみました。投げられた椅子が転がり、ほかのクラブの子どもたちは怯えてじっと席に座っていました。アムロはクラブの講師先生に制止されながら、顔を真っ赤にして椅子に手をのぼしていました。暴れる子どもを大人が力尽くで抑えている、当然の光景でした。しかし視点をアムロに切りかえれば、怒りを噴き出したいのに大人の力でむりやり押さえつけられて、もがき苦しんでいる光景にも見えました。そして、この光景を実況中継する者がいたとすれば、そのことば次第で、これを見ている子どもたちには、アムロが、体制に一人立ち向かうヒーローにも、一人暴れ回るわけのわからない悪党にも見えてくるように感じました。その間に得た情報から、数人の男子の心無いことばでアムロが腹を立てたことが分かりました。そうすると、女子の中には、ただ怯えているのではなく、普段とぼけていておもしろいアムロがなぜ突然こんなに暴れるのか、同情しているものもいるかもしれないと思えてきました。私は、アムロに椅子の足をつかませてやり、そして周りのみんなにも聞こえるように大声で叫びました。「アムロ君、誰かに嫌なこと言われたけえ椅子を投げたいんじゃないやろう。許せんけえ、椅子をぶつけないじゃろう。くやしいのう」…抗っていたアムロの手から力が抜けていくのが分かりました。「嫌なこと言われりゃあ、誰だって腹が立つで。わかっとる」アムロは床に座り込み、そして椅子に頭をゴツンゴツンとぶつけて見せました。「わかっとるけえ。頭ぶつけていいけえ」「ことばの教室にいこうやあ」そうやって腕を抱えると、一緒に立ち上がりました。背中を抱いてやると一緒にことばの教室に歩き出しました。

ことばの教室に入ると、アムロはテレビの前に座り込みました。そして大声をあげて泣き出しました。私は背中を抱きながら、「わかっとるで、わかっとる」とくり返していました。「泣きんちやい。くやしかったんじゃないやろう」アムロはおもいきり泣き続けました。泣きやんでから何を言われたのか話してくれました。「ゲームキューブでもして、気分転換しようや」アムロはうなずきました。

ゲームをしていると、後からごそごそ音が聞こえてきました。男の子が決まりわるそうに出てきました。今の遊び・昔の遊びクラブの子どもが私を呼びに来て、かくれて待っていたのでした。この男の子もことばの教室に通級している一人です。

10. 今の遊び・昔の遊びクラブを作った

平成15年度より、通級児と同じことに興味のある子どもたちがともに過ごす場として

「今の遊び・昔の遊びクラブ」を作りました。

通級児の中にはテレビゲームの好きな子どもがいます。そこで4人以上でともに楽しめるテレビゲームのソフトとゲーム機を集めてみました。すると、かなりの種類のゲームが集まりました。これらのゲームを研究することを活動の中心にして、「今の遊び・昔の遊びクラブ」を立ち上げたところ18名（内、4名が通級児）の申し込みがありました。

「今の遊び・昔の遊びクラブ」の1年間の活動内容は以下のとおりです。この活動を隔週水曜日の5・6時間目に実施しました。

	1学期	2学期	3学期
レクリエーション	テレビゲーム ジャンケンボンバーマン ドラゴンボール探し	テレビゲーム	テレビゲーム カラオケ ウォークラリー
野外体験活動	プレーパークで遊ぶ	炭火おこし	炭火おこし 焚き火
おもちゃ工作	スーパー竹とんぼ	ペットボトルロケット	熱気球
おやつ作り	たこ焼き もんじゃ焼き ポップコーン	ピザ カルメ焼き	りんごあめ マシュマロ焼き グルグルパン

「今の遊び・昔の遊びクラブ」を立ち上げたことで、通級児以外の子どもにも、私ができるようなことが好きな人なのかということが伝わりやすくなりました。そして、テレビゲームのことなどを話しにことばの教室に立ち寄る子どもが増えました。

11. パッチ・アダムス（クリニクラウン）のように

平成12年の春にA小学校の子どもと出会ったときの合い言葉は「アミーゴス！」でした。「アミーゴス」とは大切な友だちという意味のことばです。私は着任式の体育館でそう叫びました。それ以来、子どもからは「アミーゴス先生」と呼ばれるようになりました。なんだか「太陽にほえろ」のようで気に入っています。それから、いろいろな技が生まれました。廊下で子どもとすれ違う時に、「アミーゴスやって」とおねだりされると、はじめの頃は「アミーゴス！」と叫びながらポーズを決めるだけでした。ときどき、アートバルーンを披露したり、ヤマメのやまじいというパペットで遊んだりしていました。ところが次第に子どもとのかかわりはエスカレートし、「アミーゴス1号～4号」「アミーGOGO!」「アミーゴめんなさい」「アミーごっつあんです」「アミーゴスX」「アミーゴロゴロ」「アミーゴロケット」「アミーゴースター」「アミーゴーランド」など様々な技が生まれました。一人二人とやっているのと、いつの間にか行列ができています。

ことばの教室の同僚から「あなたがしたいのは『パッチ・アダムス』のようなことです

か」とたずねられ、ビデオを見ました。病院でもできることなら、学校でもしたいなあと思いました。

12. 居酒屋兆次のように

ある先輩から「あなた居酒屋兆次のようになりなさいよ」と言われたことがあります。高倉健主演の『居酒屋兆次』は20年以上前、卒業予餞会で観ました。なんとなくあこがれていたこともあり、その気になりました。その頃には、通級児がいてもいなくても関係なく、卒業式前になると6年生の学級を訪問し、たこ焼き屋台を開いたり、ラーメン屋台を開いたりして卒業生を見送ったり、中学生がスポーツ少年団の手伝いに来ているとピザ屋を開いたりしていました。また、場面緘黙や吃音のある子どもとその友だち3、4人と一緒に過ごすという通級のスタイルもできていました。

私はいつもことばの教室で何かをしながら子どもが来るのを待っています。最近では、ペットボトルを使った調理に挑戦しています。一つのことに凝りだすと、ペットボトルピザ、ペットボトルぎょうざピザ、ペットボトルカレーパン、ペットボトルメロンパン、ペットボトルドーナツ、ペットボトルそば、ペットボトルうどん…というように、次から次へと何かおもしろそうなことはないだろうかと探し続けます。ことばの教室にやってきた子どもにはまずそれを見てもらいます。おもしろいと感じた子どもと一緒にやってみてみます。できた料理は、子どもたちに試食してもらいます。おいしそうに食べてくれるのを見てると「もっとおいしいものに挑戦しよう」とこちらも励みになります。また、味に自信がある時は、くじ引きをしたり「これができたら100万円ゲーム」を取り入れたりして、やってきた子どもがもっと楽しくすごせる場を工夫します。通級児との話が盛り上がった時には、昼休みを利用して、友だちを何十人も招待してゲーム大会をすることもあります。その時は、一緒にチケットやポスターや料理を作って準備をします。

13. ことばの教室で子どもの暮らしのためにできること

私は次のような支援の方針をかかげて通級による指導に取り組んできました。

A 小学校ことばの教室における指導・支援の方針

- ① 通級児の興味・関心のあるモノ・ヒト・コトを知り、個別指導の場で二人が「同じになる」ような活動をし、話題にする。
- ② 担当者の興味・関心のあるモノ・ヒト・コトを通級児に伝え、個別指導の場で二人が「同じになる」ような活動をし、話題にする。
- ③ 二人が「同じになる」ような活動を、学級・学校の友だちや大人にも伝え話題の輪を広げ、みんなが「同じになる」ような暮らしをつくる。

ことばの教室で私は、人は別々の異なる身体を持ちながら、なぜ心が通じ合っていくのか、なぜ心が通じ合わないことがあるのかを問いながら子どもとかかわっています。その中で、「暮らしの中で苦楽を共にする」「今ここを一緒に過ごす」「同じモノやコトにまなざしをむける」ことの重要性を確認してきました。

ことばの教室で、子どもと二人で遊んでいる時、私は子どもと「同じ」になっているのではないかと思うことがあります。子どもと二人でおいかけっこをしているところを、突然教室に入ってきた誰かに見られると私は恥ずかしさを感じます。それはいつもの私ではない私を見られてしまったという恥ずかしさです。それは、二人で追いかけたり、追いかけられたりすることを喜んでいるうちに、私は大人の姿をしたもう一人のその子になっているからだと思います。子どもの側からすると、「もう一人いてほしい自分と同じタイプの人」として私がいるのでしょうか。

ある女の子の通級児とこんなことがありました。

最後の通級もいつもと同じように過ごそうと思い、小麦粉などのおやつ作りの材料やスポンジテニスなどを準備していました。以前に、シュークリームを作りたいと話していたのでその準備もしていました。女の子はいろいろな材料を見てから、クッキーを作ることに決めました。

「今日は最後なんだから私が先生よ。クッキーを作りなさい」

「はい、先生」

まず、ポリ袋の中でクッキーの生地を作る方法を私が彼女に説明します。次に彼女が命令します。

「やって」

「はい、先生」

クッキーが焼ける間、催眠術が始まりました。彼女が催眠術師になって私の背中に手を当てて「えい」と気合を入れます。まぶたを閉じさせて、口をふさぎ、なにやら怪しい薬を飲ませるフリをします。そして、私の耳元でささやきます。

「女になって」

「あら？やだわ。なんだか私、女になっちゃったわ」

「男になって」

「わしゃあ男じゃけえのお」

彼女は腹を抱えて笑っています。私もおもしろがって笑いました。

このときも私は、「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います。この日だけでなく、彼女と過ごした二年の間に何度もこのようなかわりくり返していました。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います。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ます。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きました。だから、二人が同じになる活動を何度も何度もくり返し続けてきました。

それは、学級・学校での暮らしの中でも同じだろうと考えます。ある時は算数や国語等の教科が共通の話題になったり、またある時は同じクラブ活動が話題になったりして、そこで子ども同士や子どもと大人の「同じになる」経験が生まれ、ことばの世界が広がっていきます。

子どもたちはそれぞれに話題にしやすいことを持っています。通級児にとっては、ことばの教室で楽しんだことも話題にしやすいことの一つだと思います。だから、ことばの教室での活動が友だちの間でも話題になることを願い、ピザやたこ焼きなどを焼いた時はくじ引きやゲーム大会の企画をして、友だちとともに食べました。イベントが決まると事前に友だちに伝えたり、チケットやポスターなどを作って友だちと約束したりしていました。

ことばの教室のような個別指導の場では、通級児の興味・関心に応じた指導ができ、そこから学級・学校の友だちへ話題の輪が広がります。しかし、学級・学校の集団の中では、通級児にとって難しいこと（例えば、割り算の学習等）が話題の中心になることがあります。ペットボトルピザのことなら「おいしいね」とか「また作ってね」とか「どうやって作るの?」と、その話題で楽しめるけれど、割り算の学習だと気軽に話題に乗って楽しむことは難しい。毎日自分ひとりがそのような暮らしにくさの中だけで過ごすことはとてもつらいことだと思います。だから、ことばの教室で「同じになる」ことを探すことは、通級児が学校で幸せに暮らすために重要なことだと思います。そして、通級児といっしょに学校生活を送る大人や友だちが同じになって、遊んだり、おしゃべりしたり、学びあったりすることで、幸せな学校生活が送れるのだと思います。私が自分の暮らしの中から見つけた「なんでもないようなこと」は私と通級児が、そしてみんなが「同じになる」ことができたのだと思っています。そして「なんでもないようなこと」で同じになった者たちだから、互いの吃音や場面緘黙のことなどを受け入れることができたのだと思います。

どうか学校に、「なんでもないようなこと」がもっと受け入れられ、通級児の笑顔の絶えない、楽しい暮らしの場が作られることを願っています。

第Ⅳ章

今後の特別支援教育における生活充実指向型支援の展望

松村勸由

我が国の言語障害教育は、戦後、国語科の読みの躓きの治療指導や方言の矯正を行う治療教育として始まり、その後、米国より言語病理学が導入され、言語障害を対象とした教育として分化し、その教育の内容と方法が形成されていく。その後、対象者とその教育の場の拡大とともに、発達支援的な側面が加わりながら、教育内容の様々な変遷を遂げてきた。特に、近年、障害観の転換とともに、障害者施策が進展し、言語障害教育の考え方にも大きな変化があったと考えられる。

これまでの言語障害教育の歴史を辿りながら、今後の特別支援教育の中で、この教育が進むべきその在り方を展望していきたい。

我が国の言語障害教育は、明治期における、伊沢修二の楽石社での実践にその萌芽を見る。学校教育では、大正期、東京市の小学校に吃音学級が開設されている。大正15年に東京市深川区の八名川尋常小学校、芝、神田の2つの学校に吃音学級が開設されたとの記録が見られるが、これらの実践は、太平洋戦争を境に、終結する。

現在の言語障害教育は、戦後の新しい教育の始まりと共に試みられた宮城県仙台市通町小学校での濱崎健治教諭の実践、千葉県市川市真間小学校での大熊喜代松教諭の実践を基として発展してきたものである。

濱崎健治は、「ローマ字を使った東北なまり音の矯正の方法」の研究や「個人差に応じた指導」の研究を契機に言語障害教育への実践に取り組み、昭和28年には校内の言語障害児のための「ことばの教室」を開設した。大熊喜代松は、「個人差に応ずる能力別グループ指導」の研究を契機に、国語科の読みの治療的な指導の実践に取り組み、昭和28年には、通級方式の「国語科治療教室」を開設している。

こうした実践が下地となり、昭和33年には仙台市通町小学校に、昭和34年には千葉市院内小学校にそれぞれ言語障害特殊学級が開設され、ことばに障害のある子どもへの教育実践が公教育として始まることになった。

濱崎は、言語障害は治せるものとして捉え「ことばの教室」が言語障害を治すために作られた教室であるとした。

大熊の実践は、読みの遅れた子どもへの治療指導の研究・実践を基として、その後、読むことの基礎は、聞くこと話すことの指導があるという考えから「話すことの指導」へと進んでいる。話すことの治療指導の対象となった子ども達は、構音障害、吃音、ことばの発達の遅れ、緘黙等で、治療指導計画の立案から治療指導のための組織（医療との連携、学級経営・学校経営等）についても視野に入れた実践を提案している。

大熊、濱崎の実践とも、治療教育として発足し、その後の言語障害教育の発展の礎となり、現在も言語障害教育の底流に、脈々と流れ続けている。

言語治療の場として設置されてきた言語障害特殊学級は、その指導対象、指導内容、指導方法、指導観も様々に各地域での実践が全国に展開し、昭和50年代にはその数が急速に増加していく。その中で、言語発達の遅れに分類される子どもの増加がみられるようになり、こうした変化が、言語障害特殊学級の指導を、これまでの治療教育的な考え方から転換させていく契機となっている。すなわち、障害を治すという考え方ではなく、発達を支援するという指導観への転換が図られていく。

1981年（昭和56年）の国際障害者年を契機に障害に対する理解が進んだことや、WHO（世界保健機構）が1980年に国際障害分類（ICIDH）を発表したこと等を背景に、言語障害をインペアメントやディスアビリティの側面から捉えて、その除去・改善を図るという考え方に加え、ハンディキャップの側面から捉える取り組みも試みられるようになってきた。つまり、言語障害を障害のある個人の固有の障害特性として捉えるのではなく、障害のある個人と周囲他者とのコミュニケーションの問題として、また、更には、コミュニケーション関係の問題として捉え、教育的支援の取り組みがなされるようになってきた。

全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会（以下、全難言協）が、毎年開催している全国大会の大会テーマにも、その変化を読み取ることができる。

第1回大会（昭和47年：東京）から第11回大会（昭和57年：福島）では、「制度や運営面での課題」がテーマとなっている。当時の課題が制度や運営面で意識されていたことがうかがえるが、第12回大会（昭和58年：愛知）以降は「豊かな心とことば」「豊かな人間性」「新たな視点に立った指導を求めて」と変化し、その中で、第12回大会（昭

和58年：愛知)では、パネルディスカッション「これからの難聴・言語障害児教育は、どうあるべきか、広い視点から考えるー学校経営の立場からー」において、宮脇修(岐阜県各務原市立那加第一小学校長：当時)は、ジョンソンの言語関係図を引用しながら、y軸z軸に目を向けて、言語障害は、子ども自身の問題よりも、子どもを取り巻く社会的存在の問題であり、言語の発達のためにもこの背景に留意すべきであることや、そのための学校経営や学級経営の重要性を述べている。第17回大会(昭和63年：宮城)では、川下一明(仙台市東二番町小学校教諭 宮城難聴・言語障害研究会研究部長：当時)が、大会主題に続くサブテーマ「新たな視点に立った指導を求めて」について、「ことばの問題は、その特質・経過、程度によって、その指導方法はきわめて多様であり、この多様性が認められることが「ことばの教室」の存在意義でもある。しかしながら30年という歴史を積み重ねていくと、障害の種別に応じてあたかも確立されたごとくに、指導法が固定されてくる。つまり、手順を先に決めておき、それをどの子どもにもあてはめていくというやり方である。ー中略ーこういった指導には、二つの大きな問題があるように思われる。一つは、ことばの教室や担任の存在が、子どもの学校生活や学習活動から遊離してしまい、我々の学級が学校に設置されている意義が薄れがちである点である。本来ここでの指導は、児童の問題や特性に応じて多様に組織されるべきであるが、指導が専門化していけばいくほど、子どもの実態に柔軟に対応できなくなっているように思われてならない。」と述べている。宮脇は、これまでの言語障害教育が子どもの固有の障害の改善(x軸)をめざしてきたことに対して、子どもを取り巻く周囲関係にも目を向けていくことの必要性を示したものと理解できる。川下は、言語障害教育の新たな視点を求める背景をこれまでの治療教育的な考え方から、子どもの学校生活全体を通して見ようとする視点を求めるとともに、「ことばの教室」が学校にあることの意義を確かめようとしている。言語障害教育の中に脈々と流れていた治療教育的指導観を見つめ直し新たな視点を求めようとする決意と見ることが出来る。第21回大会(平成4年：岡山)では、言語障害をコミュニケーションの問題として捉える視点が示されている。

平成7年に策定された障害者プランーノーマライゼーション7カ年戦略ーでは、リハビリテーションの理念とノーマライゼーションの理念を踏まえた施策推進の7つの視点の一つとして、「生活の質(QOL)の向上を目指して」を掲げ、日常動作(ADL)の向上にとどまらず、障害者の文化活動・家庭等も含めた社会生活の向上の必要性」が示されている。こうした思潮を背景として、第30回大会(平成13年：島根)で、「子どもたち

が自分らしく暮らしていくための支援のあり方」が取り上げられて、大会基調提案の中で松原洋司（島根県浜田市立松原小学校教諭：当時）は、これまでの指導が、子どもの障害状況を改善・克服する事であったことに対して、子ども達の暮らしに視点を当てて、「子ども達が自分らしく暮らしていくための支援」を考えなくてはならないとし、暮らし難さを子どもの能力の問題とするのではなく、その子の今ある状態をそのままに受けとめ、子どもに関わる人たちとの関わりの中で繰り広げられる暮らしそのものを豊かなものにするための支援の必要性を提言している。換言すれば、障害の克服や能力の向上を強調する立場から、障害児の主体性や生活を重視する教育のあり方が提言されていると言える。

こうした取り組みの中に、言語障害に関わる障害観の変化と言語障害教育に関わる教育観、指導観の変遷をみることができる。

平成15年3月に公表された「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、これからの障害のある子どもの教育の変革の方向性が提言された。

この最終報告では、今後の障害のある子どもの教育について「児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る。」と提言され、「特別支援教育」については、「これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、その対象でなかったLD、ADHD、高機能自閉症も含めて障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通して必要な支援を行うものである。」と説明している。特別支援教育は、これまでの特殊教育が、盲・聾・養護学校、特殊学級等の場で行われてきたことに対して、今後の特別支援教育は、子ども一人一人の教育的ニーズを学校だけに限ることなく、地域や家庭での生活に対して、支援するものとし、また、学齢期だけに留まることなく、乳幼児期から就労後までの生涯を通しての支援を行うものとして捉えている。そして、学校だけでなく、地域の教育、医療、福祉、労働などの様々な機関と連携して行うものとして位置付け、各学校の全職員がチームワークで行うとともに、地域の資源を活用したネットワークによるものであると提案している。

特別支援教育を支える上での具体的な仕組みとして、多様なニーズに適切に対応するための「個別の教育支援計画」の策定、校内や関係機関を連絡調整するキーパーソンである「特別支援教育コーディネーター」の指名、質の高い教育的支援を支えるネットワークである「広域特別支援連携協議会」等の設置の3つをあげている。

「個別の教育支援計画」は、障害のある子どもにかかわる教育、医療、福祉等の関係機関の関係者、保護者等が子どもの障害の状態等にかかわる情報を共有し、教育的支援の目標や内容、関係者の役割分担などについて計画するものである。障害のある子どもを生涯にわたって支援する視点から、一人一人のニーズを把握して、関係者・機関の連携による適切な教育的支援を効果的に行うため策定するものである。

「特別支援教育コーディネーター」は、校内や福祉、医療等の関係機関との間の連絡調整役として、あるいは、保護者に対する学校の窓口としてコーディネーター的な役割を担う者を学校の校務に位置付け、校内の関係者や関係機関との連携協力の強化を図るためのものである。

「広域特別支援連携協議会」は、一定規模の地域を、必要な教育的支援が提供される「支援地域」として捉え、盲・聾・養護学校や小・中学校、医療・福祉機関等の専門機関が連携協力し、地域全体で支援するためのネットワークづくりをするため、都道府県において教育委員会や福祉等関係部局を含めた部局横断型の委員会として設置するものである。また、「支援地域」毎に、各支援地域の企画・調整・支援等を行う組織として「特別支援連携協議会」を設置することも考えられている。

特別支援教育は、こうした仕組みを駆使しつつ、(1) 一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育を、(2) 教育・医療・福祉・労働等の既存の資源を「チームワーク」「ネットワーク」でつなぎ、その力を最大限に活用して行うものあり、「個別の教育支援計画」「特別支援教育コーディネーター」「特別支援連携協議会」は、特別支援教育を支えるツール(道具)として機能するものであると考えられている。

これまで、学校教育での指導は、子ども達への能力を高める視点での働きかけがなされることが多かった。言語障害教育では、言語障害を除去・軽減し、ことばの力を高めることがそのねらいとなることが多かったといえるだろう。つまり、言語障害教育の役割が、直接、障害の改善・克服という課題に対して行われ、その結果として、子どもの学校での学習に機能させていこうという趣旨であったように思われる。

これに対して、特別支援教育の考え方は、子ども達への支援を学校に留まることなく、地域、家庭での生活を含めて、子ども達の生活全体に対して、働きかけていこうとするものであると言える。個別の教育支援計画の考え方が、まさに、この考えに基づいた支援を具現化するための仕組みであると考えられる。子ども達の生活全体に関わる教育的ニーズ

に対応して、その支援を行おうとしているのである。

言語障害教育が、これまでの「子どもの障害状況を改善・克服する事」であったことに対して、子ども達の暮らしに視点を当てて、「子ども達が自分らしく暮らしていくための支援」を指向する方向性は、今後の特別支援教育の考え方にも通じるものがあると考えることができる。そして、「障害の改善・克服への支援」から、「子ども達の暮らしの豊かさへの支援」への転換は、障害者施策がQOLを指向したこととも重なりながら、今後の言語障害教育の一つの指針となっていくだろう。

<文献>

全難言協機関誌「きこえとことば」. 第1号—第22号, 1983-2004.

第V章

ま と め と 展 望

本研究では、言語障害教育の歴史、これまでの財産を踏まえながら、生活充実指向型支援に関する視点を洗い出し、実践的取り組みを行った。第Ⅲ章で紹介した、青山、伊藤両氏の報告は、通級指導教室における生活充実指向型支援、暮らしの充実を目指した実践のありようを示唆している。

青山氏の報告には、言語に障害のある子どもないしはその家族の暮らしへの支援として、通級指導教室では何ができるのかということに対する模索・試行の経緯が細かに述べられている。暮らしへの支援として考えられる事項の羅列に始まり、短期的・場面限定的な対応から、長期的な展望を要する支援まで、幅広く分類、整理されている。そして様々な支援に共通することとして、関わり手すなわち担当教師の子どもへの多様な見方の重要性が強調されている。関わり手の多様な見方が、子どもや家族が感じる日々の暮らしにくさに対し、さりげない細やかな配慮を可能にしている。一見、「ささいなこと」「ちょっとしたこと」であるが、子どもや保護者からすればそれにより随分楽になっていると考えられる。様々な子どもに対する、こうした支援の蓄積、分類、整理が、通級指導教室における支援内容の明確化につながると思われるが、治療教育的な支援以外に子どもや保護者が必要としており、かつ実際に通級指導教室でできうる事項が多くあることを青山氏の報告は示している。

伊藤氏の報告は、通級指導教室を担当する教師が、子どもと共に感じ、過ごすことが実は重要な支援であることを素朴に訴えている。ともすれば、通常の学級の中で、周囲から肯定的なまなざしが向けられにくく、自己否定に陥りやすい子どもに対して、共に夢中になって過ごせる何かを持ち込むこと、それが子どもと関わり手の絆を深め、周囲とのつながりをも支えていくことを示している。そしてその「何か」は、暮らしの中では「できなくてもいいこと」「なんでもないようなこと」であるが、しかし「おもしろいこと」であり、しかも「真似ごと」ではなく「本物の暮らし」が持ち込まれている。通級指導の時間は勿論のこと、それ以外の時間にも子どもの内面に残ることを大切にし、それが

子どもの暮らしを支えている。各々違う子どもたち、障害があればなおさらであるが、そうした違う子どもたちが、同じになれること、それを目指した実践でもある。こうした伊藤氏の実践は、通級指導教室でできる支援という意味もあるが、むしろ、学校という場における通級指導担当者の一つの生き様を示している。

二つの報告は、それぞれに言語症状、障害という部分に目を奪われるのではなく、子どもの暮らしを見つめ、その暮らしにくさを少しでも解消し、暮らしの充実を目指した実践であるが、それぞれの特徴は次のように言えるであろう。

- ・ 青山氏の報告：子どもの暮らしをよく見つめ、必要事項を取り出しながら、通級指導という時間的制約の中で最大限できうること（心理的支援、保護者への支援、周囲との関係援助、等）を探し行うという実践
- ・ 伊藤氏の報告：学校・教室という場を、共に同じことを感じながら暮らす場にする（子どもと関わり手が同じになれるモノ・ヒト・コトを持ち込む、等）という実践

これらには、第Ⅱ章で述べた生活充実指向型支援の観点が盛り込まれており、治療教育的な観点しか持ち合わせなければ成立しない実践であることは確かである。ここに述べた特徴は、生活充実指向型支援の内容として重要な知見と考えられる。

言語障害教育は、「言語障害」が持つ特徴から、必然的に治療教育的な支援が主になされてきたことは先にも触れた。その枠組みからすれば、二つの実践報告は「貴重な支援であるが、必ずしも通級指導教室が担うべき仕事ではない」という捉えも生じるだろう。しかし、第Ⅳ章の松村の論考にも見られるように、言語障害教育は、言語症状に対する治療教育的な側面と、言語障害があることでその子どもの生活に生じている様々な困難を支えるという側面をもちあわせていることも事実である。ややもすると、この二つの側面は、障害の改善を目指す指導観と、障害があっても充実した暮らしの実現を目指す指導観として対立的な語られ方をしてきたが（牧野，2003）、対象とする子どもの実態、支援を必要とする言語的側面、教室の果たすべき役割等は様々であり、一律に議論すべきではないし、

第Ⅱ章にも触れたように、それぞれ角度こそ違うが、子どもを暮らしやすくすることへの営みとして捉えることは可能である。

教育という側面を考えれば、言語に障害のある子どもを支え、育む観点はむしろ多様であるべきであろう。子どもが自身の「障害」とどのように向き合うか、その答えは決して一つではないし、自立を支えていくことが重要であると考えられるからである。治療的な観点ももちろんその一つであるが、生活充実指向型の支援の内容や質を議論していくことも、そうした多様な教育の観点、言語障害を支える教育の役割を整理していくことに繋がる。本研究での取り組みを契機に、今後、支援内容を体系的に検討していく必要がある。学校という教育の場に言語障害を支援する教室を置き、その任務を教師が行う意味は、このような中でより鮮明にされるだろう。

本研究への取り組みの過程で、言語障害教育、通級指導教室をめぐる情勢はかなり変化してきた。特殊教育から特別支援教育への転換に向けた流れの中で、特に通常の学級で学ぶ障害のある子どもへの支援体制の構築に向けて、現行の通級指導教室等の役割もより幅を拡げていくことが予想される。特別支援教室（仮称）の構想の実現に向けて、弾力的な運用の工夫が求められている。このような状況において、様々な障害の特徴、知見を踏まえ、個々に適切な支援を行うことが求められるが、子どもの暮らしを支援する、暮らしやすくしていく、居やすくしていくといった観点は共通して重要なことと考えられる。本研究の取り組みを、「言語障害」「通級指導教室」から拡げていくことが必要であろう。

本研究では、言語に障害のある子どもへの通級指導教室における生活充実指向型支援の構築に向けて、実際的な取り組みを行った。今後に向けてのまさに萌芽的な取り組みであったが、着手すべき議論の柱のいくつかは得られたと考える。

本研究における議論は、目的からして、生活充実指向型の支援が焦点となったが、治療教育的な支援を否定するものではない。病理学的知見、治療的なアプローチの専門性、有効な指導法を追究する姿勢、改善するはずの言語症状を確実に改善できる技量等は、言語障害教育を担う教師に必要であることにかわりない。

ただ、これまでの歴史的経緯の中では、治療教育的な支援の重要性の強調が、改善の困難な子どもを自己実現に向かいにくくさせたり、障害あるいは障害のある状態を問題とか

劣ったこととして捉えてしまうこと、マイナスイメージで捉えてしまうことに繋がったりもした。それに対して、障害があっても生き生きと暮らすということに向けた視点の強調は、言語に関する専門性を軽視されかねない危うさもはらんでいた。

本研究を契機として、生活充実指向型の実践内容の蓄積・整理を行うとともに、ここに述べたような弊害をなくし、個々に必要な支援を多面的に捉え実践していく上で役立つ、体系的な資料作りに着手したい。

(牧野泰美)

<文献>

牧野泰美(2003) 言語障害教育担当者の指導観を考える. 全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書, 国立特殊教育総合研究所, 48-50.

平成14年度－平成16年度 科学研究費補助金（萌芽研究） 研究成果報告書
通級指導教室における言語障害児への生活充実指向型教育支援プログラムの構築
（課題番号 14651065）

平成17年3月

研究代表者 牧野泰美

独立行政法人国立特殊教育総合研究所企画部

〒239-0841 神奈川県横須賀市野比5-1-1

TEL 046-848-4121(代表)

FAX 046-839-6909

URL <http://www.nise.go.jp/>
