

子どものレジリエンスを育てる どもる子どもとの対話

第7回 親、教師、言語聴覚士のための吃音講習会 報告 2018年7月28、29日

坂本英樹（どもる子どもの親、教員、NPO 法人大阪スタタリングプロジェクト）

今回の講習会の特徴

第1回と同じ場所での今回の吃音講習会、一周しての「新たなスタート」を切った。これまでの講習会は論理療法の石隈利紀さん（筑波大学名誉教授）や「ナラティブ・ベイスド・メディスン」の斎藤清二さん（富山大学保健管理センター教授・当時）など、私たちの実践の背景となる考え方、理論についての第一人者からの講義を一つの柱としてきたが、今回は外部からの講師を招いていない。提案・演習の内容のすべては、この講習会のスタッフのことばの教室と、共催者のどもる人の大阪吃音教室で日々実践されているものだ。運営も内容自体もすべて自前というのが新しさだ。

実行委員長、千葉市立院内小学校ことばの教室の渡邊美穂さんが「この講習会は進むにつれてどんどんプログラムが変わっていくミステリー・ツアーです」という冒頭挨拶は冗談ではなく、この講習会の本質を表している。私たちは話し合いを重ねたうえで提案や実践報告等を用意しているものの、当日の参加者とのやり取りを通して柔軟にプログラムを展開することをその流儀としている。

この流儀は私たちが考える「対話」の構造に由来する。対話は向き合う他者、共有する場によって引き出され、導き出されるため、どこへ向かうのか、誘われているかわからない。一つの対話で得た了解なり認識は、新たな疑問、出発点となって次の対話が展開していく。対話がテーマの講習会がミステリー・ツアーになるのは必然であろう。

渡邊さんの挨拶後に席の前後の人たちと自己紹介をする時間をしっかりととり、セッション終了の度に実践演習と参加者同士の話し合い、対話の時間をとり、全体にシェアした。小学校での総合学習で調べたり話し合ったりしているように、和気あいあい、笑い声が絶えなかった。講師から一方的に学ぶものではなく、実際に「学習・どもりカルタ」で遊んだり、この活用方法を出し合った。「吃音キャラクター」を各自が作って発表するなど、対話的主体的に学び合うものだった。そこでの豊かな応答、語りを再現することはできないが、対話の資源となった各提案の要旨を記していく。

基調提案①『学童期の吃音指導～ナラティブ・アプローチによるどもる子どもとの対話』

伊藤伸二さん（日本吃音臨床研究会会長）

なぜどもる子どもとの対話なのか

言語聴覚士を養成する専門学校での伊藤伸二さんの講義は「どもる子どもとの関わりは、言語訓練にあるのではなく対話にある」という主張が核となっている。専門家を目指す学生にとって、これは哲学的な問いであろう。それを伊藤さんは自身と多くのどもる人たちの人生に触れてきた経験から説明する。

吃音には100年以上の臨床と研究の歴史があるが、どもる原因は解明されず、治療法も確立されていない。専門家が知識と情報をもとに、クライアントに適切で有効な対応を教示するあり方が成立しない。情報を独占するがゆえに相手を支配できるという専門家モデルが成立しないのが吃音の世界である。幼少期のどもる我が子の相談に言語聴覚士を訪ねても、「様子を見ましょう」という対応が多々あるのはそれゆえだ。

言語聴覚士が対象とするのは幼少期の子ども、ことばの教室の教員の場合は義務教育段階の子どもで、その子どもの人生の限られた期間だ。しかし、当の子どもはなんらかの形で一生涯自身の吃音とつき合っていく可能性がある。だとすれば、言語聴覚士や教員のスタンスとしてはその子どもと人生の一時期をともにする旅の同行者という位置づけが相応しい。旅で起こる出来事に一緒に対処するための仲間の関係の基本は対等である。「～してあげる」のワンステップ上からの位置に立つのではなく、「対等性」こそが吃音の旅の同行者がもつべき専門性だろう。

吃音の多様性と変動性

情報の共有化が旅の資源だが、子どもと関わる者はどんなことを知る必要があるのか。その第一段階を伊藤さんは「吃音の多様性と変動性」への理解であると説明する。

どもる状態やどもることに対する本人の受け止め方、意識は実に多様だ。2018年4月、大阪吃音教室開校式に参加した27名の内7名が、家族さえ「どもることに気づいてないと思う」と言う。配偶者にさえわからない程度のどもり方、もしくは意識に上るか上らないかのレベルでの瞬時の言い換えやタイミングを計るなどで、周りの人にどもることを知られていないにもかかわらず、吃音にどう向き合えばいいか悩んでいる。どもる状態が改善されたからといって悩みが減るわけではない。どもる状態と悩みとは比例しない、他の病気や障害とは異なる吃音の特徴である。

吃音の変動性とは、一人のどもる人の中での波現象を含めた、どもる状態の変化だ。ライフステージ、家族関係、職制の変化等がどう影響するのかは本人にさえわからない。人知を超えた現象と理解するしかないのがこの変動性だ。流暢性形成技法などの言語訓練がこの変動性に対して無力、脆弱であることは、池上久美子さんの世界的に著名な、カナダのアルバーター大学・吃音治療研究所の100%再発の報告が明らかにしている。

この特徴を踏まえて吃音にどう向き合えばいいのか。吃音の研究・臨床の第一人者、チャールズ・ヴァン・ライパーは、随意吃音を提唱するブリンゲルソンのセラピーを受けてどもり方が変化したと理解した。そのため、治療理論である吃音方程式の、吃音を改善させる要因の分母に流暢性を入れてしまった。彼以降のアメリカ言語病理学は流暢性を目指す言語訓練から脱却できないでいる。

伊藤さんの哲学の生活中心主義の認識は自分自身の体験やセルフヘルプグループや、全国吃音巡回相談会で出会った人の人生を検証して得た。どもりながら職業、家庭での役割を果たすことができる、日常生活を丁寧に生きる中でどもり方は自然と変わっていくだろう。そして「どもっても〇〇ができた」という経験が自身を支えていくだろうというあり方だ。これは2019年夏で30回を迎える吃音親子サマーキャンプの原理でもある。

吃音の課題の本質

言語訓練ではなく生活中心主義という態度で向き合うべき吃音の課題の視点は、アメリカ言語病理学者も提示している。

1950年、ウェンデル・ジョンソンは吃音を立方体に喩える言語関係図を示した。立方体のX軸をどもる状態、Y軸をそれに対する周囲の受け止め方、Z軸がどもることに対する本人の意味づけであると考え、立方体が表す形、大きさが本人の吃音の課題だというものだ。このZ軸に焦点化したのが1970年のジョゼフ・G・シーアンの吃音氷山説である。吃音を海面に浮かぶ氷山に喩え、海面上の部分がどもる状態、海面下を吃音から受けるマイナスの影響と考える。吃音の課題は海面上の部分であるどもること自体にあるのではなく、大部分を占める海面下にあると提起する。

伊藤さんは吃音の課題の本質をさらに整理する。どもるのが嫌さに吃音を隠し、人間関係の輪から逃げる「行動」。どもりが治らないと社会人としてまともに働くことができないというような「思考」。話す前の不安や恐怖、どもった後の惨めさや、罪悪感などの「感情」。そして極度に緊張し、人と触れ合うことを拒む「身体」の4側面である。

どもる人のための大阪吃音教室では、4側面に対応する論理療法や認知行動療法、交流分析、アサーション、当事者研究、ことばのレッスンなどの講座が展開されている。初参加者の「今、吃音に関して困っていること」があれば、論理療法などを使って参加者全員で考え、話し合う。初参加者の話に触発されて常連の参加者の経験が語られる。それが初参加者自身でも気がつかなかったレジリエンス、強みの発見につながり、他の参加者の洞察となっていく。ここでの開かれた対話はフィンランド発祥でいま精神医療の世界にパラダイム転換を起こしているオープンダイアログと親和性の高い構造だろう。また、吃音とともに豊かに生きよう、充実した人生を歩もうというメッセージはポジティブ心理学にも通じている。

この報告を書いている、どもる子どもの保護者である私が、毎週大阪吃音教室に参加し続けて感じ

るのは、吃音の課題の本質と向き合うことが他の病いや障害、生き難さといったものを考えていくことにつながっていく驚きである。伊藤さんは4側面に焦点化される悩み、苦しみは人間のもつ普遍的な悩み、課題であると語る。私たちは誰でもが何らかの問題、課題の当事者であるはずだ。それゆえであろう、教育、福祉、心理、医療等の様々な分野の学問的蓄積が吃音を考える私たちに刺激を与えてくれている。その最たるものがナラティブ・アプローチである。

ナラティブ・アプローチによる伊藤さんの吃音物語

大阪吃音教室では自分の言語関係図を書き、ホワイトボードに吃音冰山を示してあたかもそこに課題があるかのように話し合うが、これはナラティブ・アプローチでいう問題の「外在化」である。問題をその個人固有のもの、個人に内在化したものと見なすのではなく、その問題を形成していった家庭、社会からの影響を問題にしていく。問題は文化、歴史の産物なのである。ナラティブ・アプローチではこれを「人が問題なのではない。問題が問題なのだ」と表現する。吃音が伊藤さんにどのような問題として構築されていったのかを伊藤さんは自身の人生をナラティブ・アプローチの方法によって語ることで説明する。

どもりながら明朗活発に学校生活を送っていた伊藤少年が吃音に悩むきっかけは小学2年の学芸会でセリフのある役を外されたことだ。「どもる子どもを主役にできない」という不当な差別だったのか、「保護者も多く参加する場でどもると可哀そうだ」との教育的配慮だったのかは不明だが、伊藤少年はこれを「吃音は悪い、劣った、恥ずかしいもの」というレッテルとして受け取った。学芸会を契機に伊藤さんは友だちの輪に入ることのない孤独な少年に変身したという。

伊藤少年は友だちにからかわれ、馬鹿にされたという事実で吃音否定のナラティブをつくりあげたのではない。担任の判断を吃音否定の価値観として意味づけることで学童期、思春期をその価値観に従って生きた。否定的意味づけを強化する行動を選択してクラスの役割も児童期の課題にも挑戦することなく、本人を縛る問題の染み付いた「ドミナント・ストーリー」のままに生きた。

学芸会を伊藤さんの吃音物語の「起」とすればドミナント・ストーリーに拘束されて生きた時代は「承」にあたる。では、「転」はいつか。21歳の時の民間吃音矯正所である東京正生学院での合宿生活が伊藤さんの人生の転換点である。どもりが治らなければ人生が始まらないと考え意を決して入所、当時最新といわれた言語訓練、技法に取り組んだが吃音が改善されることはなかった。この事実を認め、治すことを諦めることができた伊藤さんは、人生を諦める必要はないことをこの合宿で悟ることができた。

どもる仲間との連日連夜の対話はそれまで話すことから逃げていた伊藤さんが忘れていたどもるままに話す心地よさ、楽しさを味わわせてくれた。語られる内容は共感、驚き、笑いを伴った吃音の多様性と変動性に彩られたそれぞれの人生だった。どもりで辛い目にあった話だけでなく、どもりながら社会人、家庭人としてそれなりに生きているという語りは伊藤さんにとってドミナント・ストーリーに支配されない「ユニークな結果」の発見だった。そして、孤独だった伊藤さんは30日の合宿生活で恋人、親友、仲間を得て、再生した。

退所後、セルフヘルプグループの設立とこの場で得た「どもってできないことは何もない」との直観を検証する人生を歩み出す。ユニークな結果の意味とその具体性を探求する「オルタナティブ・ストーリー」を創造する旅を始める。語りが変わることは生き方が変容することなのだ。伊藤さんは今もこの「転」の途上にあるのであろう。

なぜ対話なのか—ことばの教室の実践へ

吃音に悩んでいた頃のエピソードは個々人にとって深刻なものでも、ある意味では類型化された「薄い記述」の傾向をもつ。傾聴は薄い記述とその感情を強化するだけだ。しかし、対話は違う。東京正生学院での対話は、染み込んだ問題に納まることのない、そこからみ出す「どもりながら〇〇ができた」のストーリーに興味をもち「厚い記述」として探求し、オルタナティブ・ストーリーを支持する日々だった。厚い記述を実践できた伊藤さんの資源となったのが、当時は現実逃避としか思えな

った、学童期・思春期の映画や文学への傾倒である。さまざまなストーリーに浸り、それを人生について物語る教材としたことが可能にしたのである。これもユニークな結果だろう。

伊藤さんは、どもる子どもにとってことばの教室は吃音の問題の本質を発見し、薄い記述を厚い記述に書き替えていく対話実践の場であると定義する。対話に馴染んでいない子どもに「何か困っていることはない？」と聞いても、「ない」と答えられるのがおちだろう。外在化と発問の工夫に専門性を発揮して、子どもの薄い記述の背景にある厚い記述を発見したい。一つひとつ確認しながらの丁寧な応答を心がけたい。

自分はこれからどうなるのかの見通しがもてないにもかかわらず、ことばの教室に来た子どもの勇氣、その不確実性への耐性に敬意をもちたい。ことばの教室の教員は吃音と向き合う子どものユニークな結果を見出す考古学者、厚い記述に基づくオルタナティヴ・ストーリーを共著述するジャーナリスト、そして人生という旅の一時期を同行する冒険者なのである。

ことばの教室におけるどもる子どもとの対話の実践発表・演習

①「吃音チェックリスト」

東野晃之さん（NP0法人大阪スタタリングプロジェクト会長）

& 溝上茂樹さん（鹿児島市立名山小学校・ことばの教室）

セルフヘルプ・グループにおけるチェックリスト

大阪吃音教室では年 2 回、吃音をどう考えているかの「とらわれ度」、人間関係における「非開放度」、日常生活や仕事の場面で、話すことなどを回避しているのかの「回避度」の 3 点の吃音チェックリストを実施している。大阪吃音教室に参加する人は事実、深く悩んではいてもその悩みの分析はしていない人が案外多いと東野晃之さんは語る。このチェックリストは吃音から受ける影響、吃音氷山の海面下の部分にスポットライトを当てた吃音のマイナスの影響の分析なのである。

点数化されたリストで合計点を出す。個人の中での経年変化や職制の変更等による影響についてグループで話し合い、全体にシェアする。伊藤さんの基調提案にあった吃音の多様性と変動性に導かれるような例会となっている。

一般には回避度が高いと本人が生き難さをもっていると思われられるだろうが、そうとは限らない。例えば、必要な場合は当然、どもっても話すかそうでない場合は避けると割り切っている人がいる。「電話がかかってきた時、他にも取れる人がいる場合、自ら電話を取る」との項目はいつも避けることと解答するので、回避度は高い点になるが本人としては悩みや困ったことにはならず、ある意味楽に職場生活を送っている。逆に「たとえ内容がよくても、ひどくどもった後は気がめいる」という人が、「電話に出ることを避けては社会人としては失格だ」と考えを強くもっている場合、回避度は低くなる。職場で頑張っているが、しんどさも抱えている。このような場合は、「逃げられる状況なら逃げても、人に代わってもらっても、柔軟であっていいんじゃないの」などの意見が出された。出てきたチェック項目の結果をもとに、話し合うことで、点数だけでは分からないその人の吃音とともに生きる現状に自分も参加者も気づく。

とらわれ度は感情に影響を受ける項目である。自然にわいてくる感情のコントロールは難しいが、自分で回避している行動を変えることは感情のコントロールよりは変えやすい。行動を変え、人間関係の中に出て行けば、人間関係の非開放度にも影響していくとの洞察が最後に示された。

ことばの教室でのチェックリスト

子ども版のチェックリストは「対人関係・人間関係」と「気持ちや考え」の 2 点からなる。各項目について、そう思うか思わないかで解答し、点数化はしない。溝上茂樹さんはこのリストを通して、その子どもの吃音に関するテーマが見えてくるといふ。

小学校低学年の場合、どもることで困っていることがあっても、適切に言語化できない。逆に言いたくないこともある。リストはそんな子どもの話を引き出すツールになる。溝上さんが心がけていることは、その子どもの話を丁寧に聞き、掘り下げることである。場合によっては子どもにとって辛い体験を確認することになる。それによって子どもがさらに傷つくのではないかという危惧をもつ人が

いるかもしれないが、丁寧に対話することでそれは予防できると溝上さんは説明する。

溝上さんもどもる人である。ことばの教室の担当でありながら 2009 年の吃音親子サマーキャンプ参加を経るまでは自身の体験を言語化できず、語れなかったと正直に話す。大人でも自分のことを話そうとすればどきどきする。自分自身が悩みを他者に話すときの経験を振り返れば、子どもの気持ちは想像できるだろう。自分も子どもと同じように、困ることも悩みもある人間として子どもと接すれば、子どもが傷つくことはない。

対話を深める中で、その子どもがことばでは、「どもることは劣っていることではない」と捉えていたとしても、対人関係、行動の面に反映されていないといったことが吃音チェックリストで明らかになる。これが新たな子どもとの対話の芽となる。また、保護者にチェックリストをしてもらい、そこから課題を見つけて教室に反映させる。いろんな立場や視点を対話につなげる話も披露された。

②「吃音キャラクター」 渡邊美穂さん（千葉市立院内小学校・ことばの教室） キャラクターという外在化

人気アニメ「妖怪ウォッチ」がヒントになってキャラクターという形で自分の吃音のイメージや働きを外に表す、外在化を試みたのが、吃音キャラクターの始まりである。渡邊美穂さんの教室では絵に描くだけでなく、紙粘土やフェルトでも制作している。さわり心地、重量感のある、まさに外在化された「どもら星人」や「ぺろりん子」というようなキャラクターができてあがる。キャラクター図鑑ができるほどだ。

自身の吃音についてはなかなか話せない子どもも、自分がつくったキャラクターについてなら雄弁に話ることができるという。制作中も対話の時間だ。どんな形、色をしているのか。それがあがることをどう思っているのか。なくしたい、嫌なものなのか、それとも、どんな存在なのか。キャラクターを通した子どもとの対話はやがて、そのキャラクターは「あなたが発表をしたい時にどんな働きをするのか」、「そんな働きがあるにもかかわらず、この前発表できたのはどうしてなのか」というナラティブ・アプローチ的な対話へと展開していく。吃音自体のキャラクター化はこの実践の大事にした導入である。やがては吃音から受ける影響、吃音氷山の海面下について、自分の心や頭の中にあるものを外に表す、外在化につながっていく。「音読では不安になる」「どもると恥ずかしい」という、その不安や恥ずかしいのキャラクター化へと、外在化が進展していく。吃音を外在化する対話はその導入となる。

さて、キャラクターにはその性格上、物語性がある。つまり、キャラクターは進化、変化する。歴史があるのだ。渡邊さんのところに通うある子どもは小学1年で初めて吃音キャラクターを描いた頃の心境を小学6年になって初めて語ったという。この振り返りは渡邊さんとの現在の対話を通して、小学1年の過去の自分との対話も同時に行うという高度なものだ。渡邊さんを前に彼の意識は6年間を激しく行きつ戻りつしながら、意味づけていったのである。現在の中に過去の時間は織り込まれているものなのだ。

一人の子どもとじっくりと向き合えることばの教室という場が与えてくれる素敵な時間である。もちろん、渡邊さんもそれに応えるようにいっぱい語ったことだろう。双方向な対話を実践する子どもへの興味が、教員の倫理、態度としてある。

③「どもりカルタ」 黒田明志さん（千葉市立花見川第三小学校・ことばの教室） 弱さの情報公開

どもりカルタの前史は大阪吃音教室の「ことば文学賞」という自分の吃音体験を文章化し、参加者で味わい表彰する文化にある。その一貫で「吃音川柳」がある。自身の体験を客観視して、ユーモアに昇華していく川柳の構造は外在化実践そのものだ。新年最初の大阪吃音教室は吃音体験の読み札を作り、絵札も描いて、それを味わうだけでなくカルタ大会も楽しむ。この実践がことばの教室に広がって 2000 を超える読み札が集まった。それを精選したものに島根の吃音キャンプに参加する心得のある保護者が絵を描いて、この『学習・どもりカルタ』が完成した。

黒田明志さんは教員自身が自分の話をするこなしに子どもとの対話は成立しないだろうと語る。黒田さんにとって語るべき自分の話とは、自分が「どもれない、どもり」であるということだ。黒田さんは傍目にはわからないがどもる人である。しかし、それが言語化できなかった。そんな自分がことばの教室の教員として吃音について語り合うことの矛盾に悩んでいた頃、大きな転機が訪れる。2011年10月のべてるの家の向谷地生良さんを迎えた吃音ショートコースへの参加である。

向谷地さんと伊藤さんの共著「吃音の当事者研究」（金子書房、2013年）に詳しく記録されているが、黒田さんはそこで自分のどもりの問題についての当事者研究をすることで、子どもの課題と一緒に自身の悩みやしんどいことも考えていけばいいという認識を掴んだ。子どもに自分の話をしようと提案する根拠となる経験だ。べてる流の弱さの情報公開が黒田さんの実践の背景にある。

『学習・どもりカルタ』には吃音とうまくつき合えているという札だけでなく、逃げたいこともあるという一見ネガティブな表現の札もある。自分の体験としては語れなくても読み札に託して、ネガティブな感情を出せること、ことばの教室がそうした場であることは大切なことだろう。好きな読み札を選んで、選んだ理由を話し合う。同じ読み札に対しても感じ方、考え方が多様であることを知り、それに触発されて自分自身の読み札を作っていく。好きな絵札に刺激を受けることもあるだろう。どもりカルタは様々に展開して子どもの課題を引き出すことが可能なツールである。『学習・どもりカルタ』とした由縁である。

④「言語関係図」

高木浩明さん（宇都宮市立宝木小学校・ことばの教室）

実践！ 言語関係図

吃音チェックリスト、吃音キャラクター、どもりカルタは、吃音について、また吃音から受ける影響を担当者とともに考え、対話していくことのできるツールだ。その点は同じでありながらも言語関係図は、自分にとっての吃音の問題や課題を立体的な大きさ、形として視覚的に捉えられる点と、その形の変化をさまざまと実感できるところが特徴の実践である。

言語関係図はどもり方の特徴、状態を X 軸、それに対する周囲の反応を Y 軸、どもることに対する本人の受け止め、態度を Z 軸とする立方体だ。子どもが一人で取り組む実践ではなく、各軸の数値の背景となる経験やその思い、どうしたいのか等について子どもと担当者が対話を重ねながら一緒に作っていく実践である。

言語関係図は他の実践とも関連させて取り組みたいと高木浩明さんは提案する。3 軸に関して、どもる子どもの学校生活において具体的にどのようなことが課題となっていくのかについての知見、想像力が教員側にないと子どもとの対話が成立しないからだ。想像力も教員の専門性なのである。

講習会では、実際に 2 センチ角の木材 $5 \times 5 \times 5 = 125$ 個がグループごとに用意され、関わりのある子どもを想像しながらその子ども役、教員役を割り当て、グループごとに言語関係図に取り組み、大きさ、形の違いを実感した。感想をシェアするなかで大阪吃音教室のメンバーから「どもりを隠していると周りに知られることがなく、Y 軸は低く表示されるだろうが、自分のどもりが知られてしまうと周囲の反応はどうなるのかと不安に思い、逆に心の中では Y 軸は高くなる」というグループの中で培われた視点が紹介された。

ことばの教室の担当者からは、「最初は自分の担当している子どものそれぞれの軸がマックスの値だったが、話しているうちにそうでもないのではと気づき、ブロックの形が変わった」という発言があった。対話の中で自分自身が考えているほど吃音の問題は大きくものではないと気づいたことで、言語関係図をもとにした対話で、吃音をより客観視できるようになるとの発言もあった。

実際に、軸の値は低くできる。つまり、吃音の問題は小さくできるのだ。どの軸、どの課題に向き合うのか。担任やクラスへの働きかけ、自分自身の取り組み等について具体的に丁寧に取り組むのがことばの教室の場だ。立方体は 3 乗の世界で、軸の値が一つ下がるだけでも大きく変化する。そのダイナミズムを子どもと味わいたい。小さくなった言語関係図がクラス替えの季節になると再び大きくなることもあるが、小さくもできたという事実、経験が子どもを支えてくれるようだ。

基調提案②『子どもとの関わりにおける「対話」への期待、「対話」の可能性』

牧野泰美さん（国立特別支援教育総合研究所上席総括研究員）

新学習指導要領から

障害の捉え方が「医療モデル」「個人モデル」から「社会モデル」へとシフトしたことを背景に、かつての盲・聾・養護学校の学習指導要領の「養護・訓練」の内容は現在の特別支援学校学習指導要領においては「自立活動」へと改められた。牧野泰美さんはこうした変化を踏まえ、学習指導要領を通してことばの教室の役割を位置づける。通級による指導は自立活動の内容を参考とすると定められているからである。

自立活動は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う」ことを目標とし、6つに区分される内容の一つである「健康の保持」の小項目には「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」とある。その具体的指導内容例と留意点に関して解説には「自立活動担当教師との安心した場の中で、吃音について学び、吃音についてより客観的に捉えられるようにしたり、在籍学級担任に「どうして欲しいのか」等を伝える、その内容と伝え方を話し合うことが大切である」と記載されている。

障害自体の改善・克服を求めているのではない。そこから影響される学習、生活上の困難への対処と一緒に考える、そこに立ち上がってくる主体性を育むのが自立活動だと述べる。吃音が障害であるかどうかはここで触れないが、この論理に従えば吃音の改善を目指す言語指導の場がことばの教室の役割とはいえないだろう。初めて吃音について触れた学習指導要領を素直に読む限り、この講習会で紹介された実践こそがことばの教室の実践、教育だといえるだろう。

ことばの教室の役割

子どもとの関わり、臨床の基本は対話だ。対話は他者との間になされると同時に、自己内対話という自分の中にあるもう一人の自分との間にもなされる。対話は二重の応答性を構造としてもつ行為だ。対話は子どもの内的自己、牧野さんの言い方だと自己性を育てる教育実践なのだ。伊藤さんのいう吃音の予防教育にとっての内的自己、自己概念の形成は不可欠なものだ。自分の話し方が嫌という子どもにはその嫌を形成した関係性、歴史があるはずだ。その関係をつくり直す、育て直すことがことばの教室の役割だろう。実践は対話のきっかけである。対話を重ねる中で子どもの語り、考えは変容していく。対等に立脚した自分のことも語れる教員であることができるのか。マニュアルとは対極のありようがことばの教室の担当者には求められる。子どもにとってだけでなく、教員にとってもことばの教室は「生き方研究所」である。子どものそばにいる同行者、安全基地であることから始めよう。

インタビュー「若き消防士のレジリエンスを探る」 特別ゲスト 兵頭雅貴さん

インタビューの前に

吃音親子サマーキャンプに参加することばの教室の教員や言語聴覚士の動機の一つにどもる成人と出会いたいというものがある。ロールモデルとの出会いが子どもとの対話に資するからである。現在、東京都の消防士として勤務する兵頭雅貴さんは大阪吃音教室、サマーキャンプ参加経験のある青年、若き夫、父である。

兵頭さんへのインタビューに先立ち伊藤さんは聞き取るためのキーワードを挙げて説明した。精神医療、福祉の世界にパラダイムシフトを起こしている疾病生成論に代わる、病気があってもそれなりに健康に生きていける要因に着目する健康生成論の中核にある逆境を生き抜く力であるレジリエンスの7つの構成要素（洞察、独立性、関係性、イニシヤティブ、創造性、ユーモア、モラル）と、ポジティブ心理学の幸せのための5つの条件（ポジティブ感情、何かに対する没入経験、関係性、意味・意義、達成感）だ。聞いた話を整理し、後づけ、理論づけることが対話に臨む私たちの資源になり、

後々の振り返りも可能になるのである。

学校生活における強み

運動が大好きだった兵頭少年の休み時間はいつも運動場。ボールを追っかける輪の中心にいつもいた。小・中・高の一貫校で、友だち関係は比較的安定していた。それでも高校になると周囲の目が気になった。1時間目が国語の時は音読が嫌さにわざと遅刻することもあった。大阪吃音教室やサマーキャンプに参加し、頭では「どもることは悪いことではない」とわかってはいてもそれを行動に移せない自分を嫌と感じていた兵頭さんにとって、遅刻が自分を許せるレベル、尺度だった。一日休むとクラブができなくなり、本当に自分が嫌いになってしまうだろう。

大阪吃音教室で論理療法を学び、自己内対話をする兵頭さんの逃げ切るでも逃げないでもなく、今の自分にはこれぐらいのユニークなバランス感覚だ。この選択をしなかったら学校生活に耐えられず、息切れしていただろうと述懐する。

消防士を目指して

体力に自信があり、人の役に立ちたいという思いから消防士を目指そうと考えたが、吃音からくる苦勞が予想される。伊藤さんから「どんな仕事についてもどもることからくる苦勞はある。自分の好きな仕事で苦勞をしよう」とのアドバイスを受け、東京都の採用試験に合格した。しかし、消防学校は予想を超える厳しい世界だった。上下関係が厳しく、教官室に入る時に定式の言い方が必須になっていることは、どもる人にとって厳しい状況だ。何度もやり直しを命じられ、治せとまで言われた。さらに、「緊急の際に対処ができるのか、都民の命が守れるのか」と突きつけられ、激しく吃音を否定されたと感じ、大きなショックを受けた。しかし、ここで辞めたら一生立ち直れないだろうとの思いもあり、再び伊藤さんに相談をした。「今、ここを耐えよう。卒業さえできれば、現場に出ればなんとでもなる」の言葉を励みに、一方では消防士としての高いスキルを磨いた兵頭さんは消防士となった。

兵頭さんは壁にぶち当たるたびに親に相談し、親として対処できない時には伊藤さんへとバトンを渡す。安全基地としての家族と素直に人に相談できる勇気が兵頭さんのレジリエンスだろう。

ふりかえり

ふりかえりは、自分の人生や、実践を通して語っていく豊かな時間だった。感想文は、講師がいない分、参加者が参加し、発言する機会が多くてよかったなどの感想が多かった。一部を紹介する。

○当事者の方々が生き生きと自信をもって生活していることや、伊藤さんの生きてきた人生の話を聞いてよかった。レジリエンスを育てることやポジティブに考えることなど、どもらない私にとっても大きな収穫でした。講習会全体が温かい雰囲気で居心地がよく、気持ちがいい2日間でした。

○どもりカルタや言語関係図、チェックリストの実践を具体的に聞いてよかった。それぞれを実際に自分たちで試してみ、言語関係図は、図形ではなく積み木をつかって立方体から積み木の数を減らしていく実践がおもしろかった。私たちにもできそうだ。

○兵頭さんのインタビュー、様々な苦勞をしながら、サバイバルしながら、仕事をしているお話を生で聞いてうれしかった。インタビュー前、伊藤さんからレジリエンスの構成要素、ポジティブ心理学のキーワードの説明があったので、より深く聞くことができた。インタビュー後の話し合いで、自分の気がつかない観点で聞いていた人がいて「そうか」と思った。とてもおもしろかった。

○どもりカルタは、子どもと遊ぶだけではなく一緒に作ったり、対話につなげたりすることができることがわかり、さっそくやってみよう。

○こんなに長くても休憩がほしいと思わない研修は初めて。聞いたことは、すべて新鮮でした。

○対話は、意識していたが、「もっと仲良くなったら」と吃音の話題を後回しにして子どもが好きな遊びばかりしていた。しかし、時間が経てば経つほど吃音のことを話し合おうというタイミングがとれず悩んでいた。講習会に参加して、「対話」の壁が低くなり「できるかも」と思えました。