

対話をめぐる対話～対話実践へのプレリュード～

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）

はじめの会

自分のことを語っていきこう 前日まで開催されていた全国難聴・言語障害教育研究協議会全国大会三重大会の事務局長の、津市立修成小学校・ことばの教室担当の辻大輔さんが、講習会の実行委員長だ。辻さんは伊勢の名物である赤福餅についての地元の人ならではの美味しそうな話で会場を和ませてくれた。2日間にわたる「子どもとの対話」を実践するためのレッスンのスタートだ。

プレプログラムは「できるだけ多くの人とこの2日間で話したい、参加者同士の対話を促したい」と語る溝上茂樹さん（鹿児島市立名山小学校）による「自己概念バスケット」だ。果物の名前の代わりに、「ストレスを買い物で発散する人！」というような自分の特徴、傾向をくくりにして行うフルーツバスケットだ。その後、「対話というキーワードに興味をもって参加した〇〇です」というような講習会に絡めた自己紹介を行った。自分のことを話すことから講習会は始まった。

「対話をめぐる対話」（基調提案に代えて） スタッフと参加者による

オープンダイアログの哲学 昨年度から外部講師を招かず、すべてオリジナルのプログラムだ。今回は基調提案もスタッフと参加者でつくりあげる。これから子どもとどう対話をしていくのかを対話的に学んでいくが、そのために私たちが基本と考えるのがオープンダイアログの3つの原則、哲学だ。まず、参加者同士の「対等性」で、経験値や専門性、年齢でその関係にヒエラルキーが形成されてはならない。他者は自分の理解を超えたそのかけがえのない他者性によって尊重されなければならないということだ。次は「応答性」で、私たちは他者からの応答によって自己の存在が承認、肯定され、明らかにされる。無視がいじめの最大の方法であることは誰もが知ることだろう。そして「不確実性への耐性」で、何らかの結論に至るのが対話の目的ではない。不確実な状態の中で対話を続けること自体が価値であり、そのあいまいで余白のある状況を支え、耐えることが肝要だ。それが結果として変化を促していく。

私たちが試みたのはオープンダイアログ・ネットワーク・ジャパン（ODNJP）がガイドラインで紹介している「フィッシュボール（金魚鉢）・ワーク」だ。内側に5、6脚の椅子を置き、その周りを他の参加者が椅子で囲む二重の輪を作る。内側には話したい人が座るが、その一つは常に空けておく。外側の人内側での対話にじっと耳を傾ける。その過程で話したいことが生じたら、内側の空いている椅子に座って話す。その際、内側の一人は外の椅子に移っていくという、聞くことと話すことをはっきりと分けた構造をもつワークだ。

子どもが傷つくという危惧 講習会のスタッフがまず内側に座ってスタートした。マンツーマンで子どもと関わる「ことばの教室は対話実践の場である」と私たちは位置づけるが、つい指導的立場から話すことに慣れている教員にとって、子どもとの対等性がまずは躓（つまず）きの石だろう。どうそこを超えていったのか。

溝上さんは初めて、吃音親子サマーキャンプに参加した際に、長い時間、話し合いをしている子どもの姿に「すごい力がある」と感じたことが、自分を子どもとの対話に向かわせたという。溝上さんが発見したのは「自分の問題の専門家」としての子どもであった。子どもが展開する、吃音との向き

合い方、考え方、サバイバルする日常の豊かな話に魅了され、同じどもる人として、そして一教員として好奇心をもち、話してみたい、知りたいと思ったのだ。それをナラティブ・アプローチでは「無知の姿勢」という。

この地点に立ったからといって子どもとの対話が可能になるのか。いろいろと聞くことで子どもが傷つくのではないかという声もあるだろう。溝上さんと黒田明志さん（千葉市立花見川第三小学校）はそれを自身の体験からやんわりと否定する。溝上さんは、金沢市で開かれた第3回吃音講習会でナラティブ・ベイスト・メディスンを提唱する斎藤清二さん（当時、富山大学保健管理センター長）から、黒田さんは2011年秋、第17回吃音ショートコースでべてるの家の向谷地生良さんから、それぞれ自身の吃音体験についてインタビューされるという機会があった。興味、関心をもって丁寧に聞かれていく過程、その時に感じたこと、気づいたことをも言葉にして交わしていくという応答性に満ちたやり取りを通じて、二人はそれまで考えたことがなかった吃音があることの意味や人生行路に与えた影響を発見することができた。自身が理解する吃音体験が応答的な対話で開かれ、新たな光景が立ち現れた。この聞いてもらった経験が聞くことへと二人の実践を促したのである。

ことばの教室は子どもにとって安心、安全な場所だ。それが保障されたうえで、仮に傷つくことがあったとしても、聞くことへの恐れや躊躇、揺れを自身に問いかけ、それを子どもにも伝えながら、対話を進めようとする自己開示をベースとした誠実でアサーティブな教員の態度は子どもにとっては支え、励ましとなる。ことばの教室という安全な場で、もしあったとしたらその子どもの傷に向き合い、考えていくことで子どものレジリエンスが育っていくのである。

この社会はいつから、「人を傷つけてはいけない。相手を傷つけない以上に、傷つけた自分を見たくない」という強迫観念をもつようになったのだろう。論理療法のアルバート・エリスはこの考えは非論理的思考であるという。私たちは傷つける気はなくても相手を傷つけてしまうものだ。人は人との関係で傷つきもするが、支えられ、レジリエンスを育てていく存在でもある。安心、安全な場でそれが起こっても大丈夫、相手の力を信頼するところから回復は始まる。

フィッシュボール・ワークは話さなくてもいい時間、しっかりと聞く時間を外側の人たちに保障するワークだ。人と向き合う場にいると話し続けないと間が持たない、沈黙が苦手だという声を聞くことがあるが、対話の場における沈黙に耐えることは必須の教養だ。対話は今この場を共有する人たちとなされると同時にその人自身の中で行われる内省的思考との二方向をもつ営為である。前者を水平的対話、後者を垂直的対話という。垂直的対話の相手はその人に内在化している意味ある他者、家族や友人、教員など、そして過去の自分やそうありたい未来の自分であったりもするだろう。この二重構造を激しく往還しながら、相手に言葉を届けよう、伝えようとするのが対話である。その過程で沈黙が訪れるのは必然である。

沈黙はその人の中で言葉が醸成されていく時間である。それは対話の場において話さなくてもいいということが認められるということである。ことばの教室は次の週の対話、次の巡回へと続いていく。子どもの中ではその間も対話が続く、紡がれた言葉が次の言葉を生む、まとまること、閉じることのない世界を生きている。どう展開するのかわからないその不確実な時間とともに耐え、待つこと、ことばの教室の担当者を子どもたちの同行者と規定する所以である。同行者とはその場をともにする人に自己のプレゼンス（存在）をプレゼント（贈り物）として提供するものことである。講習会の顧問である国立特別支援教育総合研究所の牧野泰美さんはそれを一流のダンディズムで「そばにいてくれるだけでいい」と表現する。

全難言協三重大会の発表報告から

（吃音分科会） 「対話で拓く吃音の世界 ～どもる子どもたちの「ことばの力」を信じて～」
土井幸美さん（横浜市立東小学校）

子どもを小さな存在と見なさない 土井幸美さんは脳性まひがあり、全介助で自立生活をしている人との出会いや書字日本語とは文法体系の異なる日本手話とのバイリンガル教育を志向しているろう学

校でのボランティア経験が教員としての土台を築いたと語る。そのコミュニティとも関わる中で、当事者、子どもは支援を必要とするばかりの小さな存在ではないという確信をもち、「なりたい自分」、「選び取りたい生き方」を一緒に見つけていくことが自分の役割だと直観した。土井さんがやがて「吃音とともに豊かに生きよう」と提唱する伊藤伸二さんたちと出会うことは必然だった。

確たる治療法のない吃音のような課題に向き合うことは、本人にとっての「生き方」の問題へと結びつく。2017年の講習会で土井さんは担当することばの教室を「自分研究所」と表現した。そこではウェンデル・ジョンソンの言語関係図を積み木で作ったり、自分の吃音を絵に描いたり、フェルトや粘土で吃音キャラクターにしたりする。できた言語関係図やキャラクターを眺め、触りながら、これが自分にどんな影響を与えてきたのか、その時どんな感じだったのか、今はどう感じているのか、将来どう付き合っていきたいのか、どんな関係になりたいのか、ナラティブ・アプローチでいう外在化の手法で対話を重ねていく。

土井さんが紹介する小学4年生のAさんは自分の吃音のことをクラスの友だちに伝えたい気持ちをもっているが、気を使われ、特別に扱われたくないという願いももっていることが明らかになる。それを更なる対話によって拓いていくことが続けられる。それは、思いを表現できる言葉を探し、選んでいく作業であり、土井さんと生き方を考え、照らし合わせ、確かめていく営みなのである。

その行路は吃音肯定、吃音とともに豊かに生きることへとつながっていくものと私たちは考えるが、土井さんはその歩みは一直線に進むのではなく、揺らぎながらのものであること、人は揺らぎの中から変容していくものだと語る。対話によって鍛えられ、掴み取られた言葉の力を信じて、これからも子どもと関わっていくこと、それが子どもの「自分を見失わない力」を育てていくことになり、土井さん自身をも支えることになるのではないかと。対等性はここまでの射程をもっている。対話のもつ可能性である。

（きこえ分科会） 「自分のことを語る場を作り、生きる力を育てる ―子どもを支えるきこえの教室の学習のあり方―」 金井あかねさん（千葉市立院内小学校）

きこえの教室の役割 きこえの教室の教員としてのアイデンティティを、金井あかねさんは、隣家の補聴器をつけていた女の子と物心ついた頃から遊び、過ごしていたことにあると言う。彼女から時々自分のきこえ、難聴の課題について聞き、知識を得て、やり取りしていた金井さんは、このようにアサーティブに自分のことを伝え、周囲に働きかけていく子どもを育てることがきこえの教室の役割だと語る。

ろう、中途失聴、難聴と課題として重なる部分と異なる部分がある。難聴も人それぞれの特徴、多様性がある。金井さんは学習を深めた上で、自分の耳の状態、きこえのことを原学級のみんなの前で話す難聴理解授業を年に一回を基本に、その子どものペースに合わせて行っている。自分のきこえの多様性と課題をその子どもなりに語る、伝えていく力がきこえの教室のない学校や社会で将来必要になると考えるからだ。金井さんは、この学習を子どもと自分の実感に即して「自分のことを語る学習」と呼び、位置づけている。

学習後、クラスの友だちから「つらいんだな、かわいそう」という感想が出てくることがある。これは、子どもと金井さんにとっては違和感のある感想だ。自分のきこえの特性を語るのは当の本人の当たり前を伝え、生きやすくするためであると同時に、周囲の友だちも困らずにうまく関われるためだ。何らかの困りごとは本人にあるのではなく、双方の間にある。それは幼い金井さんがお互いを知り、それなりの工夫をしたことで隣家の女の子と楽しく遊ぶことができたという経験から得た洞察だ。

金井さんは「あなたが自分のことを話すことでクラスがどうなったらいいのかを考えよう」と担当の子どもへの問いかけを深化させた。それは金井さんへのフィードバックで大阪スタタリングプロジェクト・東野晃之会長の吃音を「公表する場合、それで周囲にどうして欲しいのかという視点が必要だ」の発言と同じ位相にある問いかけだ。

この問いかけはクラス、友だちへのその子どもなりの主体的、能動的な働きかけである。金井さん

がこれに対する友だちからの反応を契機としてその子どもが伸びていくと語るのは、応答性によって存在が肯定され、また、他者信頼の経験を得るからである。周囲を巻き込む働きかけを試み、そこからのサポートを得て育つ、子どもの生きる力である。報告で紹介された、きこえの特性をクラスの取り組みとして劇にして、学年集会で発表したものを撮った映像はこうした関係性が祝祭として結実したものなのだ。

ミニ講座① 「吃音を生き抜く吃音哲学の前提」 伊藤伸二さん（日本吃音臨床研究会）

健康生成論という考え方 伊藤伸二さんは子どもに返していける言葉や考え方をもって対話に臨むことの必要性を強調する。ナラティブ・アプローチでは相手の話を丁寧に聞き、応答を繰り返す。「発表の時にどもってからかわれた」の語りの中から、そこに収まりきれない事実やエピソードを発見し、それをユニークな結果として位置づけ、拡大、発展させて、新たなストーリー、語りを紡いでいく。その際に例外的な出来事、ストーリーをもたらした子どものもつ資源をレジリエンスでいうと吃音に支配されない「独立性」、ポジティブ心理学なら自分のやるべきことに集中、没頭できるエンゲージメント（Engagement）であると、子どもの経験を意味づける。やがては子ども自身がこうした言葉、概念を通して自分のことを考察し、表現していこう。人は言葉のもつ力によって人生を支えていくのである。伊藤さんが今回紹介する「健康生成論」はそのための強力な考え方、概念を提供してくれる。

医療社会学のアロン・アントノフスキー（1923～1994）はアウシュビッツ体験を生き延びた中年期以降の女性を調査した。その内の3割の人が心身の健康を保っていることに驚き、彼女たちの特性として「自分の生きていく世界は首尾一貫し、筋道だち、納得できる」という首尾一貫感覚（SOC=Sense Of Coherence）があることを発見した。このアントノフスキーの考え方を伊藤さんは吃音への向きあい方に即して解説する。

SOC は自分の置かれている状況、今後の課題を把握し、ことばで説明できる「把握可能感」を第一の要素とする。つまり、吃音の本質を学び、吃音治療の歴史を知り、セルフヘルプ・グループでの良質な経験を通して、どもりながら生きていけるという「一貫性のある経験」を積むことである。第二は降りかかるストレスや障害に自分自身と外部の力を資源として何とか対処できるという「処理可能感」である。グループの例会後やレクレーションの楽しい語らいの時間と、時にはファシリテーターを担当し、大きな行事の渉外を引き受け、マスコミ対応をするなどの乗り越えるのにそれなりの力、頑張りを要する経験の両方をもつという「負荷のバランスのとれた経験」をすることである。第三は自分に起こることには意味があり、それと向き合い解決しようとする苦労、努力自体に生きがいがあると位置づける「有意味感」である。グループに参加し続ける中でいつしかリーダー的役割をこなし、悩んでいた自分が後に続く人たちの範になっているという他者貢献の経験、専門家任せではないどもりとともに生きていくかけがえのない自分の人生の発見である。それは自分の人生の主人公になるという意味で「結果形成への参加」の経験なのである。

健康生成論の3つの要素は学童期、思春期以降、一生涯に渡って育てていくことができるものだ。3要素を意識した、ことばの教室での実践を展開することができるだろう。特に親、教員から何かと指示される立場にいる学童期の子どもにとって、「結果形成への参加」を保障されることの意味は大きいと伊藤さんは語る。

吃音を生きる成人へのインタビュー 元ろう学校教員 佐々木和子さん（インタビュアー 伊藤伸二さん）

安全基地を求めて 佐々木さんは、島根県松江市のことばの教室の教員だった大石益男さん（後に国立特別支援教育総合研究所）から『人間とコミュニケーション—吃音者のために』（日本放送出版協会、1975年）を手渡され読んだ。伊藤さんを始めとした大阪教育大学言語障害児教育教員養成課程

に属する人たちがこの本の翻訳、編集に携わったことを知り、「そこに行けばありのままの自分、自分のどもりが認められる」と直観し、島根県から大阪教育大学へと進学した。教員になる気などなく、逃げ場所を求めての行動と語るが、自分にとって安心、安全な場を求めての選択だった。

音読があるときは自分から保健室に行った小学1年。何とか読んだのに、同じところを次の人に再読させた教員の理不尽さに「もう音読しない」と決めた小学5年。その選択は傷つくことから自分を守ってはくれたが、できたであろうことをせず、つくれたであろう関係を人とつくらなかつたという深い後悔と敗北感を生みもした。佐々木さんの吃音の課題はこの後悔とどう向き合うかなのである。次に選択したのは教員への道だった。

教員となって 教員採用の最終面接で、よくどもる様子を教員としてやっていけるのかと不安を感じた島根県教育委員会が大阪教育大学と佐々木さんの教育実習時の指導教員にまで問い合わせるというエピソードつきで、ろう学校の教壇に立った。着任最初の職員会議の自己紹介では声が出なかったものの、給料を得て、これから社会人として働く佐々木さんが決めたことは「もう逃げない」ということだ。その決意を胸に、向き合うこととなったろう教育にやりがいと面白さ、意味を感じ、食欲に学んでいった。

ろう学校に入学する前の電話相談も長く担当したが、いつしか電話が得意になった。学童期のやりたくない音読がうまくいかないのは失敗と感じても、自分でやろうと決めたことなら何度もトライを重ね、目的を達することができれば成功である。声が出なければもう一度かけ直せばいいのだ。佐々木さんは自分が教員として勤め続けることができたのは、周囲に支えられたからだと語るが、ろう教育が生きる土台をつくったと自負するほどの学びと真摯に仕事と向き合う姿勢、子どもと関わる中で自分も助けられ、楽になったという教員、人としてのありようが同僚たちの信頼を集め、サポートを引き出したのだろう。

大阪教育大学時代、どもりながら相手の目を見て話す伊藤伸二さんの姿が魅力的だったと語る佐々木さんは、「あなたの存在価値はどもることにある」と愛を伝える人と結婚することになる。

吃音哲学を学ぶ 佐々木さんは小学2年の時、吃音巡回治療に参加したが、言語訓練がその場限りの一過性の効果しかない、脆弱なものであることはすでに自分の専門家として、自分なりの工夫をしてきた経験から理解していた。どもりは治らないと悟っていたという。この状況を把握する力、洞察力を支えに、吃音とともに生きてきた佐々木さんだが、自分の子どもが3歳5ヶ月になったある日、突然どもり始めたときの行動は真逆の、自分がそうされたら嫌だ、傷つくという態度であった。どもると言い直しをさせ、どもりそうだなと感じると嬉しそうに話しかける幼い我が子のそばから離れてしまうという行動をとったのだ。

「どもり出すまでは流暢に話していたのになぜ？」という思いがぬぐえなかった。どもる我が子を見ると心がざわつき、暗く沈んだ。島根スタタリングフォーラムで久しぶりに伊藤さんに会うまで、半年以上こんな苦しい状態が続いた。

「どもる子どもを見て、可哀そうだと思う。どもりさえなければ可愛い、いい子なのだと思うのは、子どもに失礼ではないか」との伊藤さんの問いかけに、ありのままの我が子に否定的なまなざしを向けていたこと、心の奥底にどもりに対する否定的価値づけがあることに気がついた。もっと深く徹底的に吃音について学ばなければと佐々木さんは、滋賀で開かれる大人向けのワークショップである吃音ショートコースに親子で参加した。そこで大人と交わり、関わる我が子の姿を見て悟るものがあった。自分が安全な場所を求め、そこで力を蓄え、伝えるべき言葉をエネルギーに外の世界に出て行ったように、彼もきっとそう歩むだろう。親にできることは安全で自分を認められる場所を伝えるぐらいのこと、どもる自分と向き合うことは彼自身の課題である。親がどうこうできる問題ではないと諦め、「あなたはあなたのままでいい」と理解できた時、我が子が限りなく愛おしいと思えるようになった。吃音ショートコースや吃音親子サマーキャンプへの参加を重ね、薄皮をめくるように理解を深めていったという。

健康生成論やレジリエンスの概念を意識しながら、「どもる話し方が私の話し方」であるという佐々木さんならではの間とリズム、磨き上げた言葉に耳を傾けた時間だった。

ミニ講座② 「『対話』のもつ可能性」 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）

ことばの教室の役割 エビデンスということがあらゆる領域で求められ、客観的な評価、尺度に基づいてのアセスメントが教育の世界にも必要であるといわれるが、牧野泰美さんはその常識に疑問を投げかける。小学校のあるクラスで休み時間に本を読む読書好きの子どもがいたとしよう。体を動かすことが好きで子どもは元気に外でみんなと遊ぶものだと考える教員と読書好きで静かに過ごすことが好きな教員とでは、前者はみんなの輪に入れない消極的な子どもとして運動場へと促し、後者は本の世界に友だちをもつユニークな子どもとして認めるといのように、その評価も対応も違ってくるのではないかと指摘する。

実は子どもへの評価にはその教員のもつ主観的なまなざしや価値観が反映する。それゆえ、たとえ同じ形の実践であったとしても、教員の世界観によってその内容と影響は肯定的にも、否定的にも意味づけされ、子どもに感受される。子どもは大人の目を通して自分を見るものなのだ。大人のもつ価値観が子どもを追い詰めることがあることに自覚的でありたい。教員自身の吃音観が問われているのだ。この構造に気づいている教員と接する子どもは幸いだと牧野さんは語る。

教育は子どもと教員の主観と主観をすり合わせ、共同主観を立ち上げる営みであり、それは対話において実現する。ことばの教室の存在意義はここにある。吃音が障害かどうかの議論はおくとして、ことばの教室が準拠すべき特別支援学校教育要領の自立活動編には「障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するための必要な知識、技能、態度及び習慣を養」うとある。吃音自体の改善を目標としているわけではない。友だち関係の困りごとについて対処法を考えるというような、どもる自分と向き合う子どもにとっての必要な課題を見極め、一緒に考える場であり、そこに教員としての専門性がある。実践の姿、形はいろいろだが、一人ひとりの子どもとともにつくっていく、対話実践の場なのである。

障害者差別解消法成立以降、「合理的配慮」という考え方が社会に浸透してきたが、この概念はとても個性性の高いものである。それは吃音から受ける影響が人により、また発達段階により多様であることを考えれば、「吃音のある A さんの合理的配慮」はあったとしても「吃音の合理的配慮」は概念上ありえないことを意味する。また、合理的配慮は当事者からの「社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合において」始まるものだ。障害者権利条約の理念は「Nothing about us without us！（私たち抜きに私たちのことを決めないで！）」であることを想起したい。先回っての一律の配慮は子どもの生きる力を育てることにはならない。ことばの教室は自分のことを語る力、他者に働きかける力をつける「生き方研究所」なのである。

どもる成人のセルフヘルプ・グループによる講座 ミニ例会「職場での吃音を考える～吃音の公表～」 大阪スタタリングプロジェクト（担当 嶺本憲吾さん）

何を伝えたいのか この講習会の特徴の一つはどもる成人のセルフヘルプ・グループのメンバーが参加することにある。どもる成人との出会いは、ことばの教室の教員や言語聴覚士にとって、子どもと向き合うときの参考になるだけでなく、学校生活で起こりうることは想像できても就職してからどうなるのかと漠然と不安を感じている、どもる子どもの親にとっても意味のある機会となる。

進行役の嶺本憲吾さんに向かってメンバーが半円状に座って、毎週金曜、年 40 回開催している大阪吃音教室の公開例会がスタートした。自分の体験と共通するところ、異なるところを遠慮なく出し合っていく。テーマは、職場で自分の吃音について伝えることについてだ。

音の繰り返しと違い、第一声が詰まるブロックの人は、自らがどもることを伝えない限り、吃音だ

とは分からない。電話や職場での放送等を苦手とする理由を伝えることで一定の理解が得られれば、自分が楽になる効果はあるが、それは何々ができないだけを伝えることにならないか。伝えるとしたら、次のような伝え方ができるのではと、具体的な例が出された。教員採用試験の面接で「どもりで悩んできた自分だからこそ、悩みを抱えている子どもに寄り添える」とアピールした小学校教員がいた。初出勤の挨拶でどもることを全員に伝えた上で、仕事は人一倍やるという気概を語った人もいた。

どもることを公表することで相手が自分の話し方をどう思っているのか、変に思われているのではないかと想像する必要がなくなり、気持ちが楽になる。また、相手も話題にしやすくなる。結果として、吃音への理解が進むこともある。吃音の公表は悩んできたこと、苦労してきたことを語るという自己開示だ。相手も自分の悩みや課題を話してくれて関係が深まった例もあった。しかし、自己開示は相手を選びたい。全員に説明はしたくない。伝えたい人と伝えたくない人がいる。必要に応じて、必要な人に伝えたいという。

一方、公表したからといって期待通りの反応が得られるとは限らない。公表することでお互いに負荷が減ることは職場環境としては望ましいことだが、今後どうするかの見点が無いまま、どもる事実だけを伝えられても対応のしようがない。説明責任は伝える側にあるのだろう。そもそも相手の反応はコントロールできない。合理的配慮と言われる時代だが、無関心な人、会社も多々ある。そういう環境でサバイバルしていく知恵とスキルと態度を鍛えていきたい。大阪吃音教室はそれをグループとして共有している場である。

吃音は多様性と変動性に満ちた現象で、そこから受ける影響と生活態度も人それぞれだ。壮年期まではサバイバルしながら会議での報告をしていたが、初老期を迎えた今、資料作りをして報告は人をお願いをすると語る人がいる。これも一つのサバイバルだ。この自由な選択肢を学ぶことが楽しくて例会に参加する人は多い。この自由さは自在に問いを発し、時には講座担当者の思惑を超えた展開を見せる。この日、嶺本さんが作成してきた公表にまつわる周囲の様々な反応を類型化した図に対して、話し合いの過程でどんどんと疑問が投げかけられていった。ポリフォニック（多声的）な響きこそ、大阪吃音教室の真髄である。会場の皆さんに十分に伝わったものと確信している。

ミニ講座③ 「吃音を生き抜く吃音哲学のすすめ」 伊藤伸二さん & どもる子どもとの対話の実践報告・演習（ことばの教室担当者）

参加者との対話 伊藤伸二さんの思索は書齋に閉じこもって形成されたのではない。吃音と向き合う人たちと出会い、応答的やり取りを通して練り上げられたものだ。会場からの質問に答える形で生成途上にある吃音哲学の端緒が語られた。

吃音は薬を飲み、手術で治るものではない。100年以上に及ぶ吃音治療・臨床の歴史から理解できることは吃音には確たる治療法はなく、完全に治った人はほとんどいない。この事実を前提に吃音の問題の本質を伊藤さんは、佐々木和子さん同様「後悔」にあったと語る。小学2年時の学芸会でどもる伊藤少年には台詞の多い役は可哀そうだからという教員の配慮から、一言だけの役を割り振られて以降、伊藤さんは吃音を否定し、どもるのが嫌さに人と話す場面から逃げ、隠し続けた。伊藤さんはこの「逃げる、隠す」という生活態度によって「どもれない体」となり、学校生活での困る場面を回避するが、取り組めばできたかもしれないことを避け、人間関係もつくらなかったという深い後悔に心が常に支配された。伊藤少年は自分の意思を無視した、一方的な教師の合理的配慮によって生きる力を奪われてしまったのだ。

21歳の伊藤さんは東京正生学院での30日の合宿生活に臨んだ。吃音治療法の無意味さは3日で悟ったが、退寮はしなかった。合宿している人たちとの語り合いがお祭りのように楽しかったからだ。睡眠時間以外、どもり倒しながら話し、聞く生活の中で気がつけば「どもれる体」になっていた。この経験を社会生活の中で活かそうと、どもる体を獲得するための修行の場として、日本で最初のどもる人たちのセルフヘルプ・グループをつくったのだ。

ことばの教室は子どもにとって安全な居場所であると同時に自分の課題に向き合う、担当者と活動

するセルフヘルプの場だ。「どもることで困っていない。別に・・・」と言う子どもは伊藤少年のように学童期の課題に取り組んでいないからではないか。むしろ困ること、適度なストレスを見極めて設定することがことばの教室担当者の役割、専門性だろう。子どもがそれに応え、経験していくところに把握可能感と処理可能感が生まれ、子どもと担当者が意味づけをともにしていく場としてのことばの教室が立ち上がっていく。

ことばの教室の実践 溝上茂樹さん（鹿児島市立名山小学校）はグループ学習が困難な条件の中、ホワイトボードを使った間接的な対話を試みている。ある子どもの相談したいことが書かれたボードに教室を訪れた他の子どもたちが次々に自分の考えを書いていくのだ。ボードの後ろに仲間を感じる、共同性を構築する実践だ。

黒田明志さん（千葉市立花見川第三小学校）はどもりカルタに取り組んでいる。経年で取り組むことで過去の自分との対話が生まれる。また、他の子どもの読み札を通して、いろいろな考え方、対応、選択肢を知ることができる実践になる。

渡邊美穂さん（千葉市立院内小学校）は自分の吃音の形を絵に描くという吃音キャラクターを紹介する。名前の由来やそれがどう子どもに作用するのかについて話し合い、子どもの吃音の課題に取り組む外在化実践である。経年で取り組むことでキャラクターの表情の変化、つまり子どもの成長も確認できる実践である。

高木浩明さん（宇都宮市立宝木小学校）は担当する子どもとの初回面接で「自分はどもりを治すことはできないが、どもっていても元気に生きていくにはどうしたらいいかは一緒に考えていくことはできる」と教室の方針を伝えている。そう伝えることに不安があるという声を聞くことがあるが、どう感じるかは子ども自身の権利であり、責任であろう。事実を明らかにする、そこを前提にして関わる教員の誠実さ、たとえ傷ついてもあなたには回復する力があると信頼して関わろうとする教員の態度こそ、子どもにとって支えとなり、信頼できるものとなる。ここをベースとした上での、言語関係図や吃音氷山の実践なのである。

高木さんの指摘が重要なのは同じ音読であっても表現する力、声を育てる取り組みとなるのか、単なる言語訓練になってしまうのかは、ことばの教室の方針、哲学によるからだ。そこを踏まえた上での対話のツールとしての様々な実践紹介だ。

再び、自分のことを語っていこう 実践報告の後は演習だ。三人一組になって自分を電化製品などのものに例え、それについて語り、いろいろと質問をしていくワークだ。聞くことばかりで聞かれることの少ない立場の人が多だろうから逆を経験してみることに、そして話を広げていくことを学ぶ演習だ。資源となるのは自身の経験であり、課題である。

溝口稚佳子さん（元小学校教員、日本吃音臨床研究会事務局）が教職に就いた頃はメガネをかけている子どもは今と違い、圧倒的に少数派だった。メガネ猿とからかいの的になったものだ。溝口さんが出張中のある日、そのからかいが元で騒動が起き、窓ガラスが割れた。翌日、クラスの子どもに「私が人の嫌がることは言わない、しないとみんなに言い続けてきたのはなぜか」と語りかけ、初めて自分がどもりであること、音読で苦勞してどもりと言われ、嫌な思いをしてきたことを話した。自分のこと、経験を話すことで何かを伝えることができる実感した初めての経験だった。臨床や教育の世界で高踏的態度を決め込んで、私は相手の話を聞く立場という自己規定はもう通用しない。自分のこと、自分の課題を話すという自己開示能力が専門性として求められる。そこから対話が始まるのだ。