

## 吃音のある児童への指導・支援の在り方

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 公開日: 2017-06-08 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 植田, 康頌 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00010230">https://doi.org/10.14945/00010230</a>

# 吃音のある児童への指導・支援の在り方

植田 康頌

Methods of Guidance and Support for Children Who Stutter  
Koyo UEDA

## 1 問題の所在と目的

吃音とは、語音を繰り返す、語音を引き伸ばす、語音が詰まって出てこない（ブロック）といった症状のために、流暢に話をするができない状態である。吃音のある人は全人口の約1%で、女性より男性の方が多いとされている。現在までに、多くの学者によって、膨大な研究が行われてきたが、決定的な原因は未だ解明されていない（海野、2015）。

吃音の問題は、言語症状によって、流暢に発話できないことだけではない。ジョゼフ・G・シーアンの吃音冰山説（1970）では、吃音症状（言語症状・随伴症状）は、海面上に浮かんでいる冰山全体の一部分に過ぎず、恐れ、恥ずかしさ、罪の意識、不安、絶望、孤立、自己否定といった心理的な問題が海面下に隠されている、としている。すなわち、吃音の外から目に見える部分の問題はわずかで、本人の内面的な問題が多くを占めていることを示している。

ウェンデル・ジョンソンの言語関係図（1950）では、吃音の問題を「吃音症状」「吃音症状に対する聞き手の反応」「聞き手の反応に対する本人の反応」の3辺からなる立方体の体積で表している。各辺に対する本人の否定的な感情が大きいほど、各辺の長さは長くなり、体積は大きくなる。すなわち、この体積が大きくなればなるほど、吃音に関する問題も大きくなるということである。

小林（2015）は、これらのモデルが示すように、吃音の問題には、吃音症状ではなく、心理的な問題や周囲の人の反応なども含まれると述べている。そのため、海野（2015）が指摘するように、重い吃音

症状があってもそれを肯定的に受け止め、日常生活に支障をきたすことなく過ごしている人がいる一方で、吃音症状は軽くてもそれを否定的に受け止め、話すことに不安を抱き、行動が消極的になるなどの深刻な問題を抱えてしまう人もいるのである。また、伊藤（2016）は、こうした悩みは、ライフステージによって、変化することを指摘している。吃音は、ライフステージや環境の変化によって、言語症状、苦勞すること、悩みも変化する。それゆえ、小学生の頃は何も問題もなかった子が、中学生、高校生、大学生になって、相談に来ることが多くなるのである。それらの人たちにとっ

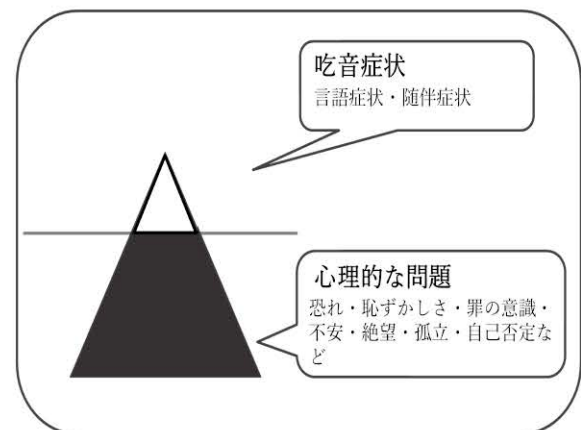


図1 ジョゼフ・G・シーアンの吃音冰山仮説

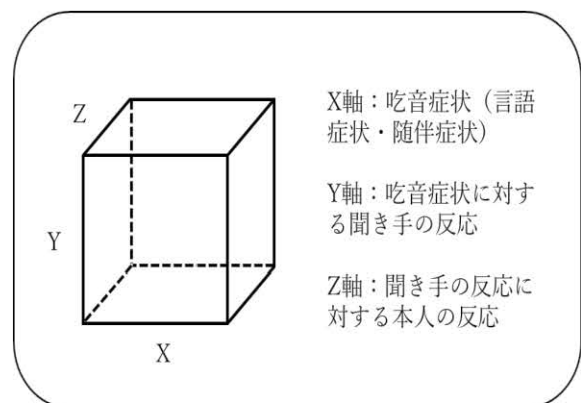


図2 ウェンデル・ジョンソンの言語関係図

て、一時的な吃音症状の軽減は、ほとんど役に立っていなかったと言える。

以上のことから、吃音自体の原因が解明されていない現在、自己の吃音と向き合い、上手く付き合っていく力を身につけることは、吃音のある児童にとって、重要な課題であると言える。

そこで、本研究の目的を吃音のある児童の指導・支援の在り方を探ることとする。そして、筆者には吃音がある。これまでも当事者として様々な悩みを抱えてきた。そういった自身の経験を活かした特別支援教育を模索したいと考え、「吃音」を研究テーマとした。当事者としての視点も含みつつ、指導・支援の在り方を探っていきたい。

## 2 研究の方法

### (1) ことばの教室における指導実践

指導実践は、A 市立 B 小学校ことばの教室において行った。筆者は、実習先の先生方から与えられたテーマ、あるいは筆者自身の考えたテーマでディスカッションの指導を行った。指導者としては参加しない時間は、子どもたちに加わって参加し、筆者自身の意見や吃音の経験を語った。指導実践を行ったり、子どもたちと意見交換したりする中で、当事者としての指導・支援の在り方を探っていった。

### (2) 事例児童の観察

201X 年 4 月、B 小学校ことばの教室で吃音の指導を受けている児童 5 名にコミュニケーション態度テスト (CAT) (Brutten & Vanryckeghem, 2007) を実施した。今回は、野島ら (2010) が日本語訳したものを用いた。このテストは、学齢期の吃音のある子どものコミュニケーションに対する態度を評価するものであり、欧米を中心に広く用いられている。「そう思う」「そう思わない」の 2 択で回答するが、回答に迷う児童が多かったため、中間点 (0.5 点) を設けてテストを行った。そして、このテストは、点数が高ければ高いほど、コミュニケーションに対してネガティブな態度をとっていることを意味する。最も高い値は C 児の 27 (最大値 33) であり、C 児を対象児童とした。

201X 年 4 月から 201X 年 12 月までの約 7 カ月 (夏休みは除く)、他校通級である事例児童の C 児を B 小学校ことばの教室と A 市立 D 小学校の C 児の在籍する学級の両方で参与観察を行った。C 児の吃音症状や筆者、学級担任、友人等の他者との関わり方を観察し、記録した。また、C 児の特徴的なあらわれや変容について、C 児本人、ことばの教室の担当教員、学級担任、C 児の母親に聞き取り調査をすることで、その要因を考察した。なお、本研究は、B 小学校の校長、D 小学校の校長、B 小学校ことばの教室に通う児童の保護者に趣旨説明を行い、承諾を得た上で行った。

### (3) 事例児童の在籍学級における道徳授業の実践

C 児への質問や観察を通して、ことばの教室よりも在籍学級の方が話すことに対して、緊張することが分かった。C 児が在籍学級においても安心して生活できるように、「共生社会」の実現を目指した道徳授業を D 小学校の C 児の在籍する学級において実践した。本実践においては、在籍学級の児童たちがより多様性を認め合えるような心を育むことをねらいとした。

## 3 研究の結果と考察

### (1) ことばの教室における指導実践

201X 年 10 月、筆者は、E 県親子わくわくキャンプスペシャル「吃音を語り合おう」に参加し、当

事者として、講師の先生、他の大学生の方との3名で対談を行った。筆者自身は、ライフステージごとの吃音の変化、自身の吃音の乗り越え方、将来の展望等について、話した。対談の内容や自身の経験を踏まえ、同年10月21日、グループ指導の実践を行った。筆者は、グループ指導におけるディスカッションを担当した。ディスカッションの詳しい内容や流れについては、筆者から子どもたちに尋ねたいことを軸に、ことばの教室の担当教員と検討した。指導には、児童5名が参加した。

表1 指導（ディスカッション）の流れ

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>① 筆者から「吃音を語り合おう」に参加してみたの感想を話す。</li><li>② 子どもたちに最近の子どもたち自身の吃音の状況について、尋ねる。</li><li>③ 筆者自身のライフステージごとの吃音の変化、吃音の乗り越え方を話す。</li><li>④ 子どもたちに吃音で悩んだ時の乗り越え方を尋ねる。</li><li>⑤ 子どもたちに将来、吃音で困った時に相談できる相手がいるか、尋ねる。</li><li>⑥ 将来、吃音で困った時の相談相手として、ことばの教室もあることをまとめとして伝える。</li></ol> |
|---|

自身の吃音の状況を尋ねた際、B児、C児、D児は、大勢の前で話す時には緊張して吃音が出る、と述べていたが、A児は、大勢の前より友達や家族と話す方が吃音が出る、と述べていた。その意見に対して、C児が「じゃあ、安心している時に食べる」と発言したため、筆者は、そのことをA児に問いかけた。問いかけに対して、Aは「うん」と同意し、その後も「友達とか、おれがそのしゃべり方をするっていうのを自然に分かってきてるから、だから説明しなくてもすげえ吃ってるのに、変な顔になってくるんじゃないかって、そのままいてくれるから安心してしゃべれる」と述べていた。これらのことから、A児の振り返りには「みんなの意見と一部正反対だったので意外でした」、B児の振り返りには「ちがういけんでいがいだと思った」と記述されていた。ディスカッションを通して、自分にはない新たな視点に気づいたようである。

D児の振り返りには「他の人達も考えている事は同じなのだ実感した。結局みんな吃音の事について少なからず悩んでいて…」という記述があった。この記述の要因としては、自身の吃音の状況を述べた際、B児やC児と同意見であったことやA児やF児が吃音を理由としてからかわれた経験を語ったことが考えられる。D児は、吃音について悩んでいるのは自分だけではなく、児童それぞれで悩んでいることが分かったようだ。C児も「自分と同じ吃音になやんでいたらそのこの味かたになる」と振り返っており、D児同様の気づきがあったと考えられる。こういった気づきは、吃音の問題をこれから自分一人で抱え込まないためにも、大切なことである。

ディスカッション中の子どもたちの意見や振り返りから、子どもたちは個々に自身の吃音を理解し、先を見据えた生き方ができていることが分かった。また、自身の吃音の様子や今後の困った時の対処方法なども具体的に考えられていた。吃音を否定するのではなく、吃音を肯定した生き方が子どもたちにはできているのではないかと考える。

## (2) 事例児童の観察

C児の様子は、観察当初と比べると大きな変容をした。消極的であった発表に対しても自信を持って挙手するようになった。授業面全般においても、集中力が増し、先生の言葉かけや他の児童の

意見にも積極的に反応するようになった。また、C 児の課題であった宿題や教科書等の忘れ物も減った。ことばの教室での様子も含め、学校生活全体に C 児の頑張りが見え、自信もついてきた様子であった。実際、12 月 16 日に行った第 2 回コミュニケーション態度テストでは、5 点であった。第 1 回目は 27 点であり、実に 22 点も低くなっている。

そのような C 児の変容の要因を探るため、聞き取り調査を行った。C 児本人に「何故、最近、学校で頑張っているの」と問いかけたところ、「1 回発表したら楽しくなった」と述べていた。学級担任にも同じ質問をしたところ、担任も C 児の変容を感じていた。その例として、C 児の表情が豊かになったこと、忘れ物が減ったことを挙げていた。C 児が学校で頑張りを見せている要因としては、目立つことやちょっかいを出すことが好きであり、それが発表に結びついているのではないかとということ、C 児本人の持っているものが自信になってきたのではないかとということも挙げていた。

在籍学級での観察を行っている中で、C 児が吃音を理由として他の児童にからかわれている場面は一度も見ることがない。どんなに吃っていても C 児を責めることはなく、一貫した態度で接していた。筆者は、これまでの実習において、吃音を理由として他の児童にからかわれてしまう児童がいることを何度も耳にしてきた。それでも C 児は在籍学級において他の児童たちと上手くコミュニケーションを取りながら生活を送っている。その要因についても探るため、聞き取り調査を行った。

「一般的には、吃音を理由としてからかわれることが起きやすいと聞いていますが、何故、C 君はクラスでうまくやっているといますか」と C 児の母親に質問したところ、年度初めに学級担任からクラスの児童に C 児の吃音について伝えてもらっているとのことである。学級担任は、C 児がうまく学校生活を送れている要因として、クラスの子どもの資質、子どもたちが多様性や個性を認め合えるような学級作りを行っていることを挙げていた。また、ことばの教室担当教員は、その要因について、C 児の持つ人懐っこさや優しさ、周りの児童がからかわない発達段階に達していることを挙げていた。確かに、C 児の持つ人懐っこさや優しさは、観察の随所で見られた。そういった C 児の持つ資質も他の児童と上手く生活を送れている要因として考えられる。

C 児やことばの教室の他の児童の話し方を観察していて分かったことは、自分の考えをしっかりと持っていたり、興味・関心の強いものが話のテーマであると、いくら吃ろうともたくさん話そうとすることである。「どうしても言いたい」という気持ちがあふれ出て、食べることに意識がいない様子であった。食べることを恐れ、なかなか話すことができない子どもには、その子にとって考えやすいテーマまたは興味・関心のあるテーマを与えることで、話しやすい環境を作ってあげることが大切である、と考える。

### **(3) 事例児童の在籍学級における道徳授業の実践**

本授業は、筆者が C 児の在籍学級担任と検討を重ねながら開発した。資料は、京都新聞の「聴覚障害理由に入店拒否」（平成 28 年 7 月 30 日付）という記事を使用した。この記事を使用した理由は、不当な差別的な取扱いに当たる事例を取り上げ、21 世紀の現代社会で生きていく健常者の立場から、共生社会の在り方について考える機会を与えたかったからである。授業者としては、あくまでも「障害者にはこのような対応が適当だ」というような教師側の価値観を押し付けるのではなく、共生社会を共に形作っていくことになる障害者と健常者双方の立場について対等に考えることで、共生社会に対する考えの基盤を作ってもらいたいという思いがあった。

展開では、入店を拒否された客側の気持ちと店側が入店を拒否した理由を児童に尋ねる。客側の気持ちと店側が拒否した理由をおさえたことには、学習課題において、客側、店側双方の立場を踏まえて考えさせるという意図がある。障害があるからそちらを優先すべきということではなく、健常者の立場も踏まえて対等に考えさせたかった。学習問題においては、学習課題同様、双方の立場を踏まえた上で、現実的には何ができるのか、という実践的な見方を養うことをねらった。最後に、「共に生きる」という考え方があることを伝え、授業のまとめとした。

児童の振り返りとしては、「障害者を助きたい(自分にできることをしたい)」「障害者を差別しないようにしたい(共に生きることを大切にしたい)」「障害者の気持ち(大変さ)が分かった」などの意見が出てきた。最も多かった意見は、「障害者を助きたい(自分にできることをしたい)」であり、次に多かったのは、「助ける(できることをする)」という意見であった。全体的に、障害や障害者に対して理解を示す意見が多かった。授業中の発表においても、客側に立つ意見が多かった。その理由の1つとしては、店側の入店拒否した理由や気持ちが子どもたちからあまり出てこない中で、筆者がそれらをクローズアップできなかったことが考えられる。また、客側の気持ちを支持する子どもが多い中で、授業を進めたことも要因として考えられる。以上のことから、目標でもあった双方の立場から対等に考えるということからは少しずれてしまったように思えるが、子どもたちから障害者や障害に対して子どもたちなりの想いの詰まった意見が多く出てきた。これから社会を形成していく者として、共生社会に対する考えの基盤ができつつあるのではないか。

C児の振り返りには、「共に生きてるからみんなびょうどうにする。差別しない」という記述が見られた。吃音を理由としてからかわれた経験もあるからだろうか、誰にでも平等に接しようとするC児の強い意志がうかがえる。他の教科では、積極的に挙手するC児だが、今回の道徳授業では、挙手する姿が見られなかった。確かな理由は分からないが、吃音があるC児にとって、「共生社会」というテーマは、何か特別な意味を持っていたのかもしれない。

C児の振り返りには、「共に生きてるからみんなびょうどうにする。差別しない」という記述が見られた。吃音を理由としてからかわれた経験もあるからだろうか、誰にでも平等に接しようとするC児の強い意志がうかがえる。他の教科では、積極的に挙手するC児だが、今回の道徳授業では、挙手する姿が見られなかった。確かな理由は分からないが、吃音があるC児にとって、「共生社会」というテーマは、何か特別な意味を持っていたのかもしれない。

表2 道徳授業指導案

道徳学習指導案

授業者：植田康頌

1. 日時・場所 201X年12月12日(月) 第5校時 5年Y組教室
2. 主題 思いやり・親切
3. 資料名 聴覚障害理由に入店拒否(京都新聞(要約)平成28年7月30日付)
4. 本時の目標 相手の気持ちや立場を考え、だれに対しても温かく親切にしようとする心情を育てる。
5. 本時の展開

	教師の働きかけと予想される児童の反応	留意点
導入	○「耳の聞こえない人、7人がレストランに入店しようとしたのですが、耳が聞こえないことを理由に入店をことわられてしまいました…」事例の説明	・新聞記事を分かりやすくしたものを提示する(事実の部分) ・状況をきちんと押さえる
展開	○入店を拒否されたお客さんはどんな気持ちだと思いますか。 ・悲しい ・腹が立つ ・しかたがない(あきらめ) ・またか… ・どうして? ・しょうがない  ○何故、店長さんは、お客さん7人の入店をことわったのだろうか。 ・忙しいから ・手話ができないから ・大変だから(面倒くさい) ・障害を持った人の対応しなかったから(どうしたらいいかわからない) ・そういう人たちは店に入れない ・きまり  店側はどうすればよかったのだろう。  ・お客さんに対応できないのならことわるしかない ・手間がかかっても筆談で対応すべき ・障害を持ったお客さんがいつ来てもいいように手話などを勉強しておくべき  障害をもっている人たちに自分たちができることは何だろう。  ・障害のある人が困っていたら助ける ・耳の聞こえない人に対しては、紙などに書いて伝える ・足の悪い人には席を譲る	・拒否された人々の思いをいろいろ想像させる  ・店側の考えをいろいろ想像させる ・実際に受け入れた場合に起こることを考えさせる(トラブル等)  ・お客さん側、店側の立場を踏まえて、考えさせる  ・個人→グループで話し合い
終末	記事の内容が事後、どうなったのか、話をする。 「共に生きる」ことについて、話をする。 振り返り	

## 4 考察

### (1) 吃音のある児童への指導・支援の在り方

本研究を通して、吃音のある児童への指導・支援として重要な点は、主に2つあると考える。

1つは、「成功体験」を積むことである。学校生活の中で発表などの頑張りを見せている要因として、C児は「1回発表したら楽しくなった。」と述べている。さらに、11月15日の在籍学級における観察においても、授業の中で学級担任から発言を褒められた場面が見られた。C児は、発表が上手くいった経験や認められた経験を積み重ねていくうちに、話すことに自信を持てたのではないかと考えられる。それゆえ、成功体験を積み重ねることは、自分に自信を持ち、吃音に対しても臆することない態度を形成することにつながると考える。指導者には、児童が成功体験を積むことのできるように、児童の得意なことや興味・関心を踏まえつつ、実態に合った課題設定をすること。そして、児童が何かできた時や成功した時は、児童を認め、価値づけることが求められるだろう。

もう1つは、児童が安心できる環境を形成することである。観察当初、C児は在籍学級よりもことばの教室の方が吃音が出ていた。その理由としては、C児にとって、ことばの教室の方が安心して吃れることが考えられる。ことばの教室においては、C児以外にも吃音のある児童がいたり、吃音に対して専門的な知識を持つ教員が指導に当たるため、吃っても叱責やかからかわれる心配はない。つまりは、安心して吃れるということである。ことばの教室でのC児は在籍学級よりも多く吃ってはいたが、本当の自分を出せているように感じた。それゆえ、安心できる環境があることは、児童が吃る自分を肯定することにつながると考える。また、中村(2015)は、吃音を肯定的にとらえる環境では、吃音のある子どもは、たとえ吃ったとしても自らを自分らしく表現できることなどを例として、環境調整が吃音のある子どもにとって、重要な支援の1つであることを指摘している。

### (2) 当事者としての指導

子どもたちの話す吃音の状態や経験は、筆者の体験と照らし合わせても納得できる部分が多い。それは、筆者から子どもたちに経験を語った際も同じであり、子どもたちも納得した様子で聞いていた。グループ指導に参加していても、お互いに吃音と分かっているので、近い距離感で接することができた。同じ当事者であるからこそ、子どもの思うことや苦しみについて共感的に理解できると考えられる。また、C児は、在籍学級において筆者と話をする時は、他の児童と話をする時よりも多く吃っていた。それについては、筆者が当事者であり、吃音に対して当事者としての理解があるからこそ、楽に吃っていたと考えられる。それゆえ、当事者として他の当事者に与える安心もあるのではないかと感じた。当事者として指導することの強みはこういったところにあると考える。

当事者としての役割として経験を語ることがよく求められるが、筆者はそこに難しさを感じる。一見、当事者としての経験を語ることは子どもたちの今後の生き方の参考になると思われる。しかし、吃音は個々に症状が異なり、その人のいる環境によっても吃音の問題は変わってくる。さらに、伊藤(2005)も「吃る人の吃音に対してもつ意識や受ける影響には大きな個人差がある」と述べている。それゆえ、語った経験が一概にプラスになるとは言えず、逆に鵜呑みにすることで症状や悩みが悪化する恐れも考えられる。当事者としての経験を語ることは、吃音のある子どもにとって意義のあることだと考えるが、伝え方を間違えれば、悪い影響を及ぼす可能性もある。当事者として経験を語る際は、適切なエピソードの選定、慎重な言葉選びが求められるだろう。