

資 料

I 研究研修員の取組から

通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮に関する検討

II 研究パートナーの取組から

吃音や自分と向き合う子どもの育成
ーことばの教室でできることー

I 研究研修員の取組から

通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮に関する検討

平成 23 年度特別支援教育研究研修員
東京都小平市立小平第二小学校
難聴・言語障害学級主任教諭 三木信子

1. 問題と目的

2005 年 12 月中央教育審議会答申（「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」）をふまえて 2006 年 6 月「学校教育法等の一部を改正する法律」が公布され、2007 年 4 月文部科学省第 125 号通知「特別支援教育の推進について」をもって、従来の特殊教育から特別支援教育への転換がなされた。

「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」には「障害のある幼児児童生徒一人ひとりの教育的ニーズを把握し、それに対応した適切な指導及び支援を行う」方向性が述べられている。文部科学省第 125 号通知「特別支援教育の推進について」では、通常の学級にさまざまな教育的ニーズのある子どもが在籍することを前提に、全ての学校において、子ども一人ひとりに必要な支援を行うことが明示されている。

2006 年 12 月国連総会において「障害者の権利に関する条約」が採択され、日本政府は 2007 年 9 月これに署名した。本条約第 24 条を受け 2010 年 7 月中央教育審議会「特別支援教育のあり方に関する特別委員会」が設置され、障害のある子どもをその実態に応じて、通常の学級で配慮しながら指導していくための、学校教育の在り方について検討を重ねている。

通常の学級に在籍する発達障害のある子どもへの配慮については、アセスメントに基づく個別指導を充実させるだけでなく、通常の学級担任が行う指導に盛り込んでいく方向性が示され、授業ユニバーサルデザインとしての実践が蓄積されてきた。発達障害のある子どもへの通常の学級における指導・支援のエビデンスの蓄積は充実し、2009 年には一定の成果を得るまでになっている（柘植，2009）。通常の学級担任が行う言語障害のある子どもへの配慮に関しても、検討を蓄積していくことが喫緊の課題と考える。

言語障害教育には、言語症状の改善に向けた治療教育という枠組みに基づいて構築されてきた長い歴史がある。しかし、言語障害をコミュニケーションの困難という観点から捉え直すと、保護者との関係、通常の学級担任との関係、通常の学級における友人関係、医療機関・福祉機関との関係等々、言語障害のある子どもの家庭や学校、さらには地域における生活全体を視野に入れた指導の重要性が浮かび上がってくる（青山・水町，2003；堀・水町，2004；牧野・松村・青山，2005）。

市之瀬（2004）は、言語障害教育担当者が従来から子どもの言語症状に対する指導を的確に行うだけでなく、家庭や学校における生活全般を見据えた指導を実施してきたこと、また、それは特別支援教育そのものであったことを指摘している。阿部（2007）は、言語障害のある子どもが通常の学級で生き生きと自己表現するためには、言語障害教育担当者

は言語症状に対する指導だけでなく通常の学級に働きかけることも重要であるとし、理解啓発の授業等の例を挙げている。今後の言語障害教育に求められるのは、市之瀬（2004）、阿部（2007）の指摘のとおり、言語症状に対する指導を的確に行う一方で、教師としての知識や技能を駆使して、通常の学級に適切に働きかけるための知見である。

通常の学級担任は、「学級において特別支援教育を行うことを、とても大変で難しいことと考えがち」であり（小林，2010）、通常の学級担任の48%が特別な配慮を行うことの負担を極めて大きいと考えていることが示唆されている（渥美，2003）。通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮については、通常の学級担任が一般にどのような種類の配慮をどの程度行うことが可能と感じているのか、十分に把握した上で検討する必要がある。

そこで本研究では、言語障害教育の立場から必要と考えられる通常の学級における配慮の具体的内容を明らかにし、配慮各々につき、言語障害教育担当者が考える必要度を検討する。次いで、通常の学級担任が負担なく実施することが可能な言語障害のある子どもへの配慮を明らかにし、通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの配慮に関する検討を行うことを目的とする。

2. 方法

（1）文献研究

通常の学級における言語障害のある子どもへの配慮に関する文献を検討し、具体的な配慮項目について、構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもごとに、網羅的に収集する。

（2）「配慮必要度」の検討

収集した配慮項目各々の必要度を問う質問紙を作成し、言語障害教育担当者を対象とした調査を実施する。調査結果を分析し、配慮項目各々の必要度及び配慮項目相互の関連を検討する。検討結果に基づき、通常の学級担任を対象とした調査項目を選定する。

（3）「配慮しやすさ」の検討

構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもごとの具体的な配慮項目について、配慮のしやすさを問う質問紙調査を、通常の学級担任を対象として実施し、結果を分析する。

3. 結果

（1）文献研究

朝日・中村・豊島・太田・長澤（2002，2005）、廣瀨・板倉（2003）、見上・森永（2006）、見上（2008）、小林（2004a，2004b）、小林「吃音ポータルサイト」HP（2011.9 ダウンロード）、ことばの臨床教育研究会（2003，2005，2007）、東京都北区教育委員会（2010）及び国立特別支援教育総合研究所専門研究 B「言語障害のある子どもの通常の学級における障害特性に応じた指導・支援の内容・方法に関する研究ー通常の学級と通級指導教室の連携を通してー」における研究協議会資料から、通常の学級担任による言語障害のある子どもへの配慮に関する記述における具体的な事項を、網羅的に抽出した。抽出された配慮に関する記述は、構音障害のある子ども、吃音のある子ども、言語発達の遅れのある子どもへの配慮を合わせ、110 項目であった。これらを構音障害 25、吃音 26、言語発達の遅

れ 29 の合計 80 項目に要約、通常の学級担任が行う配慮の「必要度」を四件法で問う、言語障害教育担当者を対象とした質問紙が作成された。

(2)「配慮必要度」の検討

上記の手順で作成された質問紙を用い、言語障害教育担当者を対象とした調査を実施した。その結果、経験が長い言語障害教育担当者による評価は、経験の浅い担当者と比べ、項目ごとの配慮必要度の差が大きく評価者ごとの標準偏差が小さいことが示された。このことから、経験の長い言語障害教育担当者は通常の学級における各々の配慮について、通常の学級担任が実施する必要性が高いものと低いものとに明確に分類していることが分かった。

通常の学級担任を対象とした調査を実施するにあたり、必要度が低い項目及び標準偏差が大きい項目等を除外し、構音障害、吃音、言語発達の遅れごとに 20 項目ずつから成る、通常の学級担任が実施する言語障害のある子どもへの「配慮しやすさ」を四件法で問う質問紙を作成した。

(3)「配慮しやすさ」の検討

①調査対象

研究協力者を通して全国から 2011 年 12 月時点で小学校で通常の学級担任をしている教師 799 名に対して、上記の配慮必要度の検討によって作成された質問紙を用いての調査を依頼した。534 名から調査用紙を回収（回収率 66.8%）した。

②調査方法

郵送による回答。

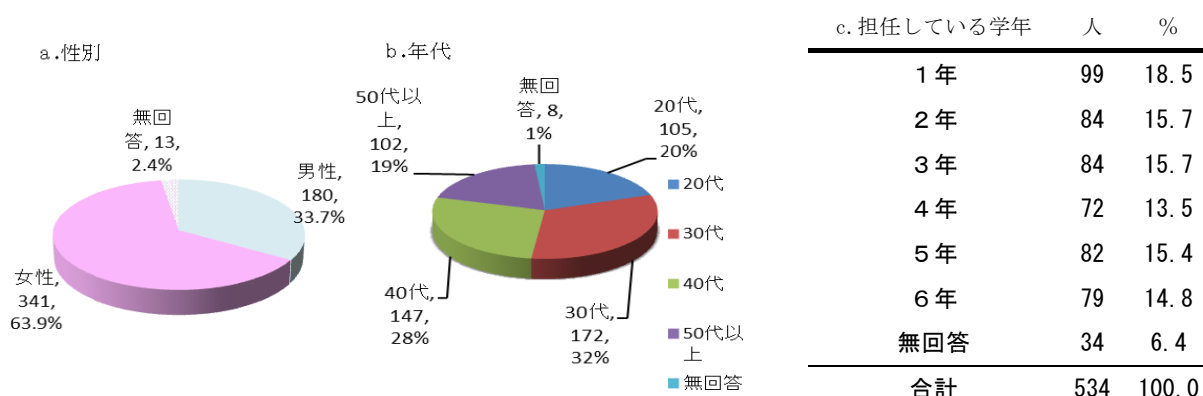
③調査時期

2011 年 12 月～2012 年 1 月

④調査結果

A. 回答者の内訳

回答者の性別、年代、及び担任している学年は以下の通りであった。



B. 配慮必要度・配慮しやすさ

構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもへの配慮各々 20 項目について、言語障害教育担当対象調査、通常の学級担任対象調査ごとに、平均値を算出した。言語障害教育担当対象調査から算出された平均値を各項目の「配慮必要度」、通常の学級担任対象調査から

算出された平均値を「配慮しやすさ」とした。

C. 通常の学級担任がしやすい配慮・しにくい配慮

(a) 構音障害のある子どもへの配慮

構音障害のある子どもについては、「話し方をからかうことは許さない等、学級全体に毅然とした態度で伝える」のような学級全体への指導や、「子どもの得意なところを見つけてほめ、自信を失わないように配慮する」といった子どもの心理的な安定に関わる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高く、発音の正誤を聞き分ける指導、発音の誤りに詳しい人を招き説明する機会を設ける等の、専門性や専門家との連携が必要となる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が低いことが示された。構音障害のある子どもへの配慮は吃音や言語発達の遅れのある子どもへの配慮と比べ、「配慮必要度」「配慮しやすさ」の値に幅があり、通常の学級担任にとって配慮しにくい項目が比較的多いことが分かった。

通常の学級担任の「配慮しやすさ」が 2.4 以下であり、通常の学級担任にとって比較的配慮しにくいのは、以下の 3 項目であった。

- 発音の誤りがあっても困らないよう、コミュニケーションボードを用意する
- 発音の誤りに詳しい人を招き、発音について学級全体に分かりやすく説明する機会を設ける
- 発音を誤る子どもに、正しい発音と誤った発音を聞き分けるための指導をする

言語障害教育担当者が考える配慮必要度が高く、通常の学級担任の配慮しやすさも高い項目は以下の通りであった。

まず、「配慮必要度」も「配慮しやすさ」もともに 3.3 以上で、双方ともにとっても高い配慮として、以下の 5 項目が挙げられた。

- 子どもの発音の誤りに気づいても言い直しをさせず、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- 「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- 子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- 発音の誤りがあるために抱えがちな不安感をやわらげるため、子どもの話をよく聞き、気持ちを受けとめる
- 子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、ことばを言う

この他、「配慮必要度」が 2.0 以上、「配慮しやすさ」が 3.0 以上で、配慮が必要と考えられ、比較的实施しやすいものとして、以下の 6 項目が挙げられた。

- 子どもの発音の誤りに気づいても指摘せず、正しい発音で復唱して聞かせる
- 子どもの発言が伝わりづらいときは、教師が正しい発音で復唱し、学級全体に伝わるようにする
- 専門家に検査してもらい、その結果を聞いて、担任としてどのようなことができるのかともに考える
- これまでに発音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- 学級で係の仕事を担当するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する
- 子どもが発音の誤りを気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えることを促すなど、発表方法を工夫する

(b) 吃音のある子どもへの配慮

吃音のある子どもについても、構音障害のある子どもへの配慮と同様に、学級全体への

指導や、子どもの心理的な安定に関わる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高く、吃音に詳しい人を招き説明してもらうといった、専門家との連携が必要とされる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が低かった。

吃音のある子どもについては構音障害と比べ全体的に「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高く、通常の学級担任にとって配慮しにくいと評定された項目が比較的少なかった。

「配慮しやすさ」が 2.4 以下で、通常の学級担任にとって比較的配慮しにくいと考えられる項目は、1 項目のみであった。

○吃音に詳しい人を招き、吃音について学級全体に分かりやすく説明してもらう

言語障害教育担当者が考える配慮必要度が高く、通常の学級担任の配慮しやすさも高い項目を以下に示す。

まず、「配慮必要度」も「配慮しやすさ」もともに 3.3 以上で、双方ともにとっても高い配慮として、以下の 4 項目が挙げられた。

○ことばが繰り返したり詰まったりすることにこだわらず、子どもの話の中身をじっくりとよく聞く

○「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える

○子どもの得意なことを見つけてほめ、自信を失わないよう配慮する

○子どもの前で話すときは、子どもの表情を見ながらゆったりとした気持ちで話す

この他、「配慮必要度」が 2.0 以上、「配慮しやすさ」が 3.0 以上で、配慮が必要と考えられ、比較的实施しやすいものとして、以下の 8 項目が挙げられた。

○吃音のある人は約 100 人に一人おり、話し方に悩んでいるのはその子だけではないことを教える

○順番に指名されるのと、いきなり指名されるのではどちらのほうが気が楽か、子どもと話し合う

○子どもが吃音を気にして発表を躊躇するときは、グーやチョキで答えを示す等発表の仕方を工夫する

○子どもの発言が伝わりづらいときは、教師が意図を汲み取って繰り返し、本人の言いたいことが学級全体に伝わるようにする

○これまでに吃音がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る

○日頃から吃音のある子どもの様子をよく観察し、どんなとき詰まりやすく、どんなとき話しやすいか把握する

○吃音のため音読でことばが出てこないとき、教師や友達がさりげなく声をそろえて読む

○学級で係の仕事を分担するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する

(c) 言語発達の遅れのある子どもへの配慮

言語発達の遅れのある子どもについては「要点を繰り返したり、足りないことばを補ったりしながら、子どもの話を聞く」「子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、具体的に、短い文で話す」「話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える」といった、話の内容理解に関わる項目の「配慮必要度」「配慮しやすさ」が高かった。

言語発達の遅れのある子どもへの配慮項目には「配慮必要度」「配慮しやすさ」の低い項目はほとんどなく、通常の学級担任の「配慮しやすさ」が 2.4 以下の項目は、言語発達の遅れがある子どもの場合、認められなかった。

言語障害教育担当者が考える配慮必要度が高く、通常の学級担任の配慮しやすさも高い項目を以下に示す。

まず、「配慮必要度」も「配慮しやすさ」もともに 3.3 以上で、双方ともにとても高い配慮として、以下の 5 項目が挙げられた。

- 要点を繰り返したり、足りないことばを補ったりしながら、子どもの話を聞く
- 子どもの話が伝わりづらくても、話の内容や、話したい気持ちを大事にして関わる
- 子どもの得意なことをみつけてほめ、自信を失わないよう配慮する
- 「話し方をからかうことは許さない」等、学級全体に毅然とした態度で伝える
- 子どもの前で話すときは、ゆっくり、はっきり、具体的に、短い文で話す

この他、「配慮必要度」が 2.0 以上、「配慮しやすさ」が 3.0 以上で、配慮が必要と考えられ、比較的实施しやすいものとして、以下の 8 項目が挙げられた。

- ことばが足りなくても言いたいことを伝えられるよう、身振りや絵を柔軟に使う
- 「いつ」「どこで」「誰と」など具体的に質問しながら、子どもの話を聞く
- 子どもの発言が伝わりづらいときは、教師がことばを補って繰り返し、学級全体に伝わるようにする
- 日頃からことばの遅れがある子どもの様子をよく観察し、どんなことに興味を持ち、どんな内容なら話しやすいか把握する
- 話の内容を理解できたかどうか、身振りで表現させたり、質問したりして確認する
- 話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える
- これまでに子どものことばの状態がどのように変化してきたか、また対応のしかたについて、保護者から情報を得る
- 学級で係の仕事を担当するとき、話すことが苦手でもできる係につけるよう配慮する

4. 考察

（１）言語障害教育担当者を対象とした調査の結果から、経験の長い言語障害教育担当者は経験の浅い担当者と比較して、通常の学級担任が実施する配慮の必要性の高低を、配慮ごとに明確に弁別していることが分かった。これは経験の長い言語障害教育担当者が通常の学級担任の業務や立場を十分に了解していることによるものと考えられ、言語障害教育担当者が言語症状に対する指導にとどまらず、子どもの学習や生活全般を見据え、従来より通常の学級担任との連携を実施してきたとする市之瀬（2004）の指摘にも合致する。

（２）通常の学級担任を対象とした調査の結果から、通常の学級担任は「吃音に詳しい人を招き、吃音について学級全体にわかりやすく説明してもらおう」「発音を誤る子どもに、正しい発音と誤った発音を聞き分けるための指導をする」のような、専門家との連携による言語障害についての説明や、言語症状に対する個別指導に、しにくさを感じていることが示された。

言語障害に関する理解啓発や言語症状に対する指導は、本来言語障害教育担当者が専門性をもって実施すべき業務である。通常の学級でこれらを実施するにあたっては、通常の学級担任と言語障害教育担当者の連携が必要であるが、さらに、それらの活動を通常の学級における教育課程にどう位置づけるか、指導に適切な場所や必要な機器をどう確保するか等、組織的・体制的に検討すべき事項も生じてくる。上記の活動が通常の学級で実施されていくためには、校内支援体制の円滑な運用や、通級指導教室が設置されている学校と設置されていない学校との密接な連携等も重要となる。通常の学級担任と言語障害教育担

担当者の個別の連携だけでなく、校内の通級指導教室と通常の学級、さらには学校同士が、組織的・体制的に連携していく必要があるだろう。

（３）通常の学級担任を対象とした調査の結果から、構音障害、吃音、言語発達の遅れのある子どもごとに、通常の学級担任にとっての「しやすい配慮」の傾向・特徴が明らかになった。

構音障害のある子どもへの配慮については、言語症状への対応に関する言語障害教育担当者の専門性と関連する事項も多く、吃音や言語発達の遅れと比べて、配慮しにくい事項が見られること、吃音のある子どもへの配慮については、音読の時の配慮や、指名の順番に関する配慮など、吃音に関する言語障害教育担当者からの情報提供が、通常の学級担任の配慮しやすさにつながることを示された。

言語発達の遅れのある子どもへの配慮は、構音障害、吃音とはやや異なっていた。言語発達の遅れのある子どもでは、「話の内容を理解できたかどうか、身振りで表現させたり、質問したりして確認する」「話の見通しを持たせるため、あらかじめ要点を伝える」といった、教科学習の理解に直接関わる項目が「しやすい配慮」として多く挙げられた。

これは通常の学級担任が、多くの子どもに毎時間教科学習の指導を行う立場にあることを考えれば当然の結果であろう。教科指導は言葉のやりとりを通してなされるが、通常の学級担任はさまざまな子どもに対し、指導内容を少しでも理解しやすいよう日頃から発問の工夫を重ねている。言語発達の遅れのある子どもに対する配慮は、通常の学級担任が日常的に行っていることであるために、多くの項目について「しやすい」とされていることが推測される。

（４）言語障害のある子どもへの必要度が高く、通常の学級担任が実施しやすい配慮として、子どもの心理的な安定に関わる配慮項目が数多く示された。これは、言語症状にとらわれず子どもの話をじっくり聞く、得意な面を認め自信を育てる、発話に対する不安感をやわらげるといった配慮が、言語障害のある子どもに必要であり、通常の学級担任にとってしやすいことを示している。このような、言語障害のある子どもの安心感を育て、自己肯定感をはぐくむ配慮は、構音障害、吃音、言語発達の遅れを問わず、どの言語障害のある子どもにとっても必要度が高く、かつ実施しやすいことが明らかにされた。

今回改訂された学習指導要領は、各教科等を貫く重要な視点として「言語活動の充実」をあげている。文部科学省（2011）は、コミュニケーションの基盤としての言語の役割について、相手の話をしっかり聞き受け止めることについて指導することの重要性を示している。宮内（2005）は、学級活動において、子どもの発言に伴う不安を解消する指導の工夫が学級活動を活発化し、「共に生きる力」を育てていく可能性を示している。

本研究結果から見いだされた心理的な安定に関わる配慮は、こういった通常の学級に在籍する全ての子どもの言語活動および話し合い活動を充実させる上で重要かつ効果的な配慮と考えられる。

本研究を進める中で、連携体制の重要性が改めて浮かび上がってきた。通常の学級担任と言語障害教育担当者が組織的に連携し、通常の学級担任が、言語障害教育が蓄積してきた専門性を活用しようとするにより、言語障害のある子どもが日常生活を送る学校という場において、過不足のない配慮を実施することができるようだろう。言語障害教育担当者はその専門性を経験の浅い担当者に引き継ぎながら、同時に通常の学級担任にとってさら

に活用しやすい形にして提供し続ける必要があろう。

引用文献

- 阿部厚仁(2007). 集団生活における連携支援を考える. コミュニケーション障害学 24, 1, 55-57.
- 青山新吾・水町俊郎 (2003). ことばの教室における吃音児への教育的援助について. 愛媛大学教育学部障害児教育研究室研究紀要, 26, 71-87.
- 朝日滋也・中村勝則・豊島瑞穂・太田真紀・長澤泰子 (2002). 子どもとともに吃音に向き合うための教材開発の試みー絵本の作成を通してー. 日本特殊教育学会第 40 回大会発表論文集, 616.
- 朝日滋也・中村勝則・豊島瑞穂・太田真紀・長澤泰子 (2005). 子どもとともに吃音に向き合うための教材開発の試みⅡー絵本の作成を通してー. 日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集, 576.
- 渥美義賢 (2003). 通常の学級担任からみた特別支援教育ーLD, ADHD, 高機能自閉症のある児童生徒の支援に向けてー. 特別支援教育, 11, 58-61.
- 廣瀨忍・板倉寿明 (2003). 吃音児の学校生活の現状と問題点ー学級担任の吃音児への対応についてー. 日本特殊教育学会第 41 回大会発表論文集, 244.
- 堀彰人・水町俊郎 (2004). 特別支援教育における吃音児指導の在り方. 福岡教育大学障害児治療教育センター年報, 17, 11-19.
- 市之瀬博子 (2004). きこえとことばの教室における難聴・言語障害児への支援. 言語聴覚研究, 1, 1, 54-56.
- 見上昌睦・森永和代 (2006). 吃音者の学校教育期における吃音の変動と通常の学級の教師に対する配慮・支援の要望. 聴覚言語障害 34, 61-81.
- 見上昌睦 (2008). 吃音児に対する通常の学級の教師、保育所の保育士による配慮および支援. コミュニケーション障害学 25, 2, 156-163.
- 小林宏明 (2004a). 吃音をもつ児童・生徒の支援に関する実態調査ー学級担任による支援の実態と要望を中心にー. 金沢大学教育学部紀要 (教育科学編), 53, 219-233.
- 小林宏明 (2004b). 吃音をもつ人への指導・支援の実態と要望に関する調査: 言友会会員を対象として. コミュニケーション障害学, 21, 2, 88-96.
- 小林宏明 吃音ポータルサイト ホームページ: <http://www.kitsuon-portal.jp/>
- 小林倫代 (2010). 教育ジャーナル選書 特別支援教育はじめのいっぽ!. 学研教育みらい.
- ことばの臨床教育研究会 (2003). どもってもいいんだよ. ことばの臨床教育研究会.
- ことばの臨床教育研究会 (2005). どもるってどんなことー吃音をよく知るためにー. ことばの臨床教育研究会.
- ことばの臨床教育研究会 (2007). どもる子どもがクラスにいたらー学校の先生方へー. ことばの臨床教育研究会.
- 牧野泰美・松村勘由・青山新吾 (2005). ことばの教室における「暮らし」支援. 日本特殊教育学会第 43 回大会発表論文集, 583.
- 宮内有加 (2005). これからの社会を生き抜く力を培う新しい学級活動の在り方ー児童の不安解消に視点を当てた学級活動の指導の工夫ー. 平成 17 年度東京都教員研究生カリキュラム開発・研究報告書.

文部科学省（2011）. 言語活動の充実に関する指導事例集－小学校版－.
東京都北区教育委員会（2010）. 東京都北区 ことば・きこえの教室案内. 東京都北区教育委員会.
柘植雅義（2009）. 「通常学級における特別支援教育モデル」の構築に向けて. 特別支援教育研究, 620, 42-43.

Ⅱ 研究パートナーの取組から

吃音や自分と向き合う子どもの育成

— ことばの教室でできること —

千葉市立あやめ台小学校 渡邊美穂

1. はじめに

本校のことばの教室に通う子どもたちは、吃音の知識を学んだり、苦手なことに取り組んだりしている。本研究は、どもることによって自己を否定していた児童が、自分と向き合い吃音と共に生きていくことを学ぶための学習活動や支援の在り方を追究するものである。悩みを抱え、吃音を治すために通級していたA児が、3年間の「どもりカルタ」作りを通して吃音を受け入れ、自分の思いを周囲に伝え、自分と向き合っていくようになった事例をもとに、その成果と課題を整理した。

2. 問題の所在

吃音の原因や治療の方法は、100年以上も前から世界中で研究・臨床が行われてきているにもかかわらず、見つかっていない状況である。吃音は、吃音症状の治癒や改善を目指しても問題が解決するわけではない。吃音症状がほとんど見られなくても自己や吃音を否定している場合を考えると、子どもたちが自分には吃音があるということを認め、吃音や自分と向き合いながら強く生きぬく力を育てることが大切であると思う。

本校のことばの教室に通級する児童の半数近くは、吃音のある子どもたちである。その子どもたちは、吃音があることを主訴として通級を開始し、週一回個別学習を行う。子どもたちの中には、吃音や学校生活について悩みを抱えている子どもも多い。そういった子どもたちにことばの教室担当者として何ができるのか、これまでいろいろと考えてきた。

4年生A児の場合も通級を始めた1年生の頃から、在籍学級での友達関係や吃音に深く悩んでいた。「どうして、どもるのだろう」「どうしたら、どもらずに話せるんだろう」と毎回ことばの教室で泣きながら相談をしてきた。A児が自分と向き合い、吃音と共に生きていくことに前向きな気持ちをもってほしいと考えた。

そこで、月一回のペースで行っているグループ学習で「どもりが治るとは、どんなことか」という話し合いをその時に参加した7人の吃音のある子どもと行った。その話し合いの中で、子どもたちからの疑問がでてきた。「どもっていたら、就職できないのか?」「どもっていたら、結婚できないのか?」「どもっていたら、自分の思った通りに生きられないのか?」この質問に私が答えたことは「私が出会ったどもる人は、仕事をしていた。結婚をしていた。そして、自分の思った通りに毎日過ごしていた」といったことだった。このことばは説得力があった。吃音のある人が他にもいて、生き生きと暮らしていることは、小学校の子どもたちにとってうれしい情報だったようだ。そして、子どもたちと吃音の知識を学んだり、苦手なことに取り組んだりする学習を進めてきた。今までいろいろな場に出会った小学生から高校生までの吃音のある子どもたちとかかわってきた経験から、吃音や自分と向き合うことが成長に必要であると感じてきた。特に学童期において、吃音を否定せず、そのままの自分と向き合うことが、その後の成長に欠かせないものとする。

そこで、今まで子どもたちが自分と向き合うためにしてきた学習を整理し、吃音学習の在り方を提示したいと考えた。

3. 研究の目的と方法

ことばの教室において、吃音のある子どもたちが「どもりカルタ」作りを通して、吃音を受け入れたり、自分の思いを周囲に伝えたり、自分と向き合っていくようになったりした事例をもとに、学習活動や支援の在り方を追究する。そのための方法として「どもりカルタ」を作り始めてから完成するまでの3年間のA児の変容を、読み札の内容や話し合いの様子、振り返りの言葉などから探る。そして、ことばの教室担当者のどのような支援や手立てが、自分と向き合い、吃音に対して前向きな考えをもつことに有効であったのかを明らかにする。

4. 研究内容

吃音のある子どもたちや親の多くは、どもらずに話せるようになることを期待している。しかし、私は一時的な吃音症状についての軽減ではなく、「どう生きるか」ということを学習のテーマと考えた。そして、子どもが自分にある吃音を理解し、吃音と共に生きていくことを学ぶような学習をさせたいと考えた。そのための教材として着目したのが「どもりカルタ」である。

「どもりカルタ」とは、伊藤ら（2010，等）が紹介した吃音のある大人が作ったカルタであるが、子どもが作ったカルタは例がなかった。そこで試行錯誤しながら子どもたちと取組始めたものである。

「どもりカルタ」を教材にした段階を追った学習活動とねらいを以下のように整理した。

(1) 「どもりカルタ」の学習のねらい

① 表現する

「どもりカルタ」を作ることは、自分の思いや考えを表現することである。作る過程で自分と向き合い、吃音について考えることができる。どんな気持ちで作ったのかをことばの教室担当者と自然に話し合いながら作っていく。また、吃音に対する知識を学ぶきっかけとなり自分のことを理解していく。

② 話し合う

ことばの教室担当者和との個別学習やグループ学習の中で自分の「どもりカルタ」の説明をする。友だちと見合う中で、思いや考えに共感したり反対意見を言ったりする。自分のこれまでの経験やエピソードなどを交えて話せるように場を設定する。吃音に対するそれぞれの子どもたちの思いを話し合う中で、自分の考えを整理することができる。

③ 遊ぶ

カルタ遊びをすることで自分の思いを何気なく相手に伝えることができる。カルタに表現されている内容を自分から進んで説明できるように発展する。

④ 周囲に働きかける

ことばの教室の個別学習で作った「どもりカルタ」を同じ吃音のある子どもたちに紹介、共感し合っていく。次に、それぞれの子どもの在籍している通常の学級など、子どもたちが生活している中で自分のことや吃音のことを知らせていく。

⑤ 自分と向き合う

自分の吃音と向き合うために「どもりカルタ」に取り組んできた子どもたちが吃音を含めた自分自身としっかり向き合うように支援していく。

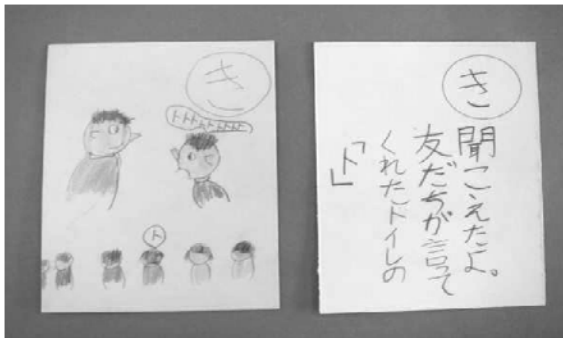
子どもたちが吃音と向き合えたかどうかは「どもりカルタ」で作った文の内容や、ことばの教室担当者との話し合い、グループ内での話し合いの様子から見取っていく。自分と向き合うことについては自分の吃音を他者に話す活動の様子や、その時の心の変化を児童の感想や保護者のことばから整理していく。

(2) 事例 (4年生 A児)

1年生から現在4年生までことばの教室に週一回通級し「どもりカルタ」作りに3年間取り組んだA児を例に挙げて検証する。通級開始の1年生では、吃音に悩み、つらい思いをしていたA児であるが「どもりカルタ」作りに取り組む中で吃音や自分と向き合い、在籍している学級への働きかけを自分で行えるようになった事例である。

① 表現する

【資料1】は、A児が友だちとのかかわりがうまくできるようになったきっかけである。



【資料1】「き」のどもりカルタ

聞こえたよ。友だちが言ってくれたトイレの「ト」
タ行音が特にどもりやすいA児は、話し始めのことばがタ行音であるとなかなか用件を伝えることができなかった。その様子を見ていた友達が「トイレに行ってきていいですか？」の出だしの「ト」を一緒に言ってくれたことで、その後のことばがスラスラと出てきて担任の先生に伝えることができた。友達との関係づくりに悩んでいたA児にとって自分の吃音を理解してもらえたと感じた瞬間であったことを示している。

② 話し合う

吃音のある子どもたちが5人集まって、お互いの作ったカルタについて話し合った。

「のんびりとどもりと一緒に生きていこう」の作品を作った友達のカルタについてA児は「ぼくは、どもらないようになりたいと思っていたので、この作品には驚いた。」と感想を書いている。また「音読」に関する作品について、ぬかしてくれて、ほっとしたの作品ではなく、ぬかさないで、待っててねの作品の方にA児は賛成していた。どちらも在籍している通常の学級で順番に音読する時の気持ちが表わされている。どもって時間がかかるけれど順番がきたらみんなと同じように読むから終わるまで待つてほしいという作品と、担任の先生がうまくぬかしてくれて読まずに終わってよかったという作品であった。A児は、真面目であり、きちんとできなくてはいけないと考えすぎることが多い。音読はどもるけれどしなくてはいけないし、うまくできなかったらどうしようと悩んできた。そのため、緊張しすぎて授業中に何度もトイレに行きたくなり、保健室へ行くことも多かった。

その様子は、【資料2】のグループ学習後にA児が書いた感想からわかる。このようにA児の吃音に対する固定的な考えが少し柔軟になってきたことがわかる。

音読はみんな苦手だと言っていたので同じでうれしかった。音読は、できない時があってもいいんだと聞いてびっくりした。パスすることができるんだと思ってびっくりした。

【資料2】A児の感想

③ 遊ぶ

クラスの友達とカルタ大会をした。クラスの友達が楽しそうに遊んでいる様子を見て、読み札を大きな声で読んでいた。

④ 周囲に働きかける

A児は2年生の3月に、自分について理解してもらうための作文を在籍学級で読んだ。

＜どもっても気にしないで＞

ぼくは、みんなに知ってもらいたいことがあります。それは、ぼくのことばです。1年生の時からことばの教室に通っています。ぼくは、ことばがどもらます。「どもら」というのは、ことばをくり返して話すことです。みんなは、ぼくがどもらると「変だな」とか「どうしてそんなしゃべり方をするの?」と、不思議に思うと思います。ぼくも、どうしてかわかりません。だから、どもらマネをされたり、からかわれたりすると悲しい気持ちになります。それに、話している時に笑われたりするの嫌です。ぼくが、どもっていても気にしないでほしいです。心の中で「がんばれ」と思ってくれたらもっとうれしいです。でも、なかなかことばがでてこない時は、深呼吸をしてから話すようにするので、慣れてほしいです。

【資料3】A児の手紙

【資料3】は、在籍学級の友達にことばの教室に通っていることや、どもらることなどを知らせる内容である。初めてのクラス替えを年度末に控え、自分や自分の吃音について理解してもらってきた環境から新しい環境へ変わる不安があった時である。新しい学級で自分のことを理解してくれる友達を増やし、安心して3年生の生活をスタートさせたいという願いからこのような手紙を読むと、自分で決めた。

さらに、2回目のクラス替えとなる3年生の3月にも再び在籍学級の友達に自分のことを知らせたいとA児から提案してきた。そこで、3年間取り組んできた「どもらカルタ」を紹介し、自分を理解してもらうことにした。下の枠内にあるのは2年時と3年時にA児が在籍学級で発表後の感想の比較である。

2 年 生 3 月

＜クラスの友だちの感想＞

- Aくんが、ことばの教室に行っていることは知っていたけれど、何をしているかわからなかった。手紙を読んでもくれたからわかった。
- Aくんが一生懸命に話していたので、気持ちがよくわかった。
- 「どもら」ってことばをはじめてきいたけど、Aくんがいろいろ考えていたなんて知らなかった。

＜A児の感想＞

- みんなが静かに聞いてくれてうれしかった。

3 年 生 3 月

＜友だちの感想＞

- Aくんの思っていたことがカルタでよくわかった。
- Aくんは、どもっているけど気にしてなかった。でも、たくさん勉強しているいろんなことを知ってるんだと思ってすごいと思った。
- 自分のことを一生懸命に話してくれてすごいと思った。

＜A児の感想＞

- 今回もみんなが静かに聞いてくれてうれしかった。時間がなかったからカルタを全部紹介できなかった。でも、またクラスでカルタをしながら気持ちを伝えたい。

A児の感想から様子の変化がわかる。2年生の時は、手紙を読むことができたことの喜びだけであるが、3年生ではもっと、まわりに自分のことを伝えたいという意欲が伝わってくる。自分のことを知ってほしいだけでなく、自分のありのままを理解してほしいと強

い気持ちになっていると感じる。そして、A児は、自分の吃音を治したいと言ってことばの教室に通い始めたが、この「2年生3月」の時には、「自分のことばに慣れてほしい」と言っている。また、クラス替えをした3年生の在籍学級でも「どもりカルタ」を持って行ってカルタ大会を行った。この時には、自分がどもることを話し、「どもりカルタ」に込めた思いを話すことができた。しばらくしてからA児から「本当にやってよかった」と在籍学級で「どもりカルタ」を紹介したことを思い出しながら話していた。学校や学級がA児にとって居心地のよい場所になったと考えられる。自分で自分のことを理解してもらえるように働きかけた経験が、自信にもつながっていた。そのことから、A児は「どもりカルタ」をもう一度見直して自分の思いを更に書き足していった。保護者の感想を下枠に示す。

＜A児のお母さんの感想＞

最近の息子は、自分の吃音を理解し、吃音と共に生きていくことに前向きになったと思います。

息子は、吃音のことで悩んでいたのですが、本当は吃音のせいにして「できない」と考えていたことがうまくいかなかった原因ではないかと思います。私もどう息子に接したらいいのかわからず、毎日一緒に落ち込んだりイライラしたりしていました。

1年生から使っていることばの教室のノートを読み返しました。息子の変化より私自身が変わったかもしれない気がしました。

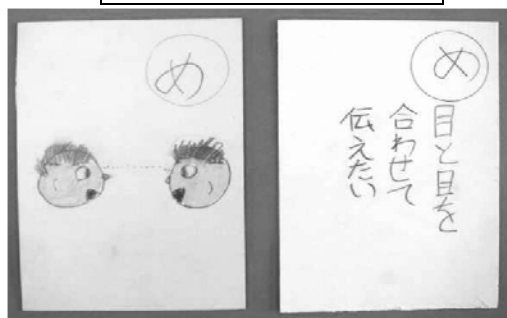
今、息子は生き生きとしています。私は、相変わらずどもったり、苦手な勉強があったりする息子ですが余裕をもって見守れるようになりました。今回、在籍学級でカルタを紹介している堂々とした姿をみて本当にうれしかったです。これからも、みんなに感謝しながら、息子らしく生きてほしいと思っています。

保護者や在籍学級の友だちの感想から考察すると、A児のまわりにいる家族や友達や先生方に自分のことを伝えられるようになると、まわりも成長することができたことがわかる。「どもりカルタ」を通してA児が吃音について学び、向き合ってきた。吃音について悩み、不安を抱えていた頃と比べると心の成長は著しい。最近ではどもることは「いや」ではなく「不便」であると表現することがある。話したい時に、さっと言えないことがあり「相手を待たせて悪いな」と思うってしまうからであるとA児は言っている。表現の変化からA児が自分で吃音を受け入れていることがうかがえる。

目と目を合わせて伝えたい

【資料4】は、どもっていても伝えたい気持ちが強く表現されている。伝える手段は、ことばだけではなく、目や身振りも有効であると思えるようになったことがわかる。

A児やその保護者の心の変化を追ってきた結果、吃音に向き合う中で自分と向き合うことができるようになったことがわかる。それは、A児が「どもりカルタ」を通していろいろな取組や学習を行ってきた成果である。

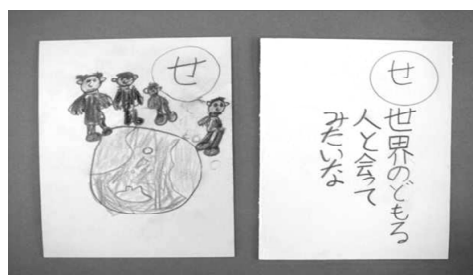


【資料4】「め」のどもりカルタ

⑤ 自分と向き合う

【資料5】のようにさらに視野を広げた作品も作るようになった。自分の吃音や吃音の知識を理解したことがわかるカルタである。A児が自分の吃音について悩んだ時、同じような話し方をする友達がいることを知った。ことばの教室でいろいろと話していくうちに、

世界のどもる人と、会ってみたいな



【資料5】「せ」のどもりカルタ

また、【資料6】に示した吃音のある人の職業では、どもっていてもいろいろな職業についてがんばっている人のことを学んだ。教師や俳優、落語家、アナウンサーのような話す仕事に就いている人がいることに驚いた。A児が自分の将来を考えるきっかけとなり、肯定的な意見がもてるようになった。

どもる人が100人に1人の割合で世界中にいることを知った。自分の吃音に悩んでいたA児が、どもることを共感してもらえる仲間がいることに喜びを感じ、どもることをはずかしがったり、隠したりしなくてもいいと思い始めた。

市役所（公務員）	社長さん	大工さん
パソコンのプログラマー	テレビ局のカメラマン	コック・ウェイトレス
先生	バスガイド	お店屋さん
セールスマン	印刷屋さん	農家
工場で働く人	スピーチセラピスト	自動車の修理
ピアニスト	結婚式の司会	政治家
消防士	水道屋さん	新聞記者
お坊さん	看護師	作家
医者さん	運転手	レントゲン技師
ガードマン	落語家	弁護士
会社の事務	アナウンサー	俳優

【資料6】吃音のある人の職業（伊藤ら、2010）

5 研究のまとめ

(1) 「どもりカルタ」の有効性

本研究の教材として取り組んだ「どもりカルタ」は、自分の内面を表現できなかった子どもたちの思いや考えを引き出し、表現することができた。一つ一つのカルタに自分のエピソードを載せ、自分の言動を振り返ることもできた。吃音の話題では、悩みや心配だけではなく、内容が前向きなものになってきたことから、自分の言動を振り返ることで次へのステップになったと考えられる。

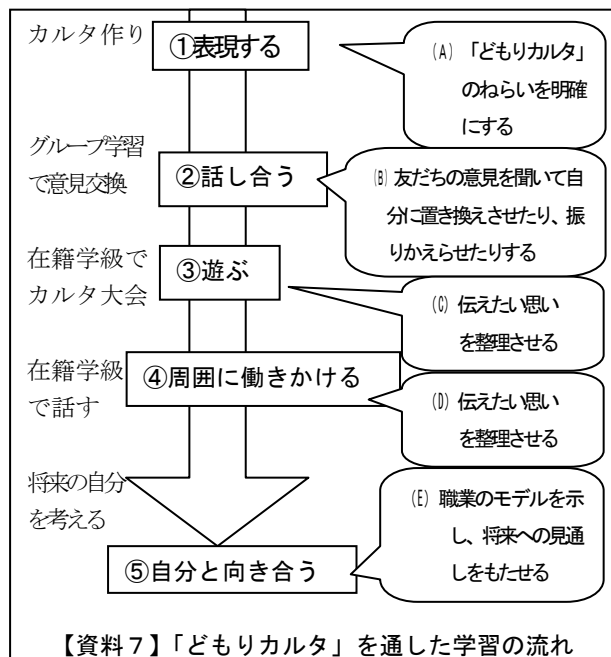
(2) 自分と向き合うことについて

「どもりカルタ」を作成し、自分を振り返り、他者と見合い、意見交換をする活動から自分と向き合う子どもの育成を図った。これらの取組を【資料7】に示す。

図中の(A)から(E)は、ことばの教室担当者の支援を示している。(A)で示すようにことばの教室担当者は、学習する前にカルタ作りの目的を子どもたちに伝える必要がある。カルタ作りは楽しい活動ではあるが、吃音や自分の気持ちや行動をカルタで表現することを伝えてから取り組ませた。そのため、カルタの内容を考える時に「吃音」「音読」「発表」などを意識して文を作ることができた。

(B)では、自分と他者のカルタ作品を見合い、自分はどう思ったかを伝えたり、自分の感じたことを話したりさせる。吃音や自分のことについて話し合うというのは本来難しいことである。しかし、カルタ作りで自分の思いをどう表現したいのかを担当者とじっくり話し合いをしてきたため、吃音のある子どもたち同士の話し合い活動がスムーズに行えた。

(C)では、在籍学級で自分のことを紹介するようなカルタを一緒に取り組むことにより、本児の安心感を得ることができた。友達を理解するよい学習となり、人間関係を学ぶことができた。



話す内容だけではなく、自分にも自信をもって伝えていることがわかる。

(E)は、吃音のある人が就いている職業モデルを示す。子どもたちにとって、今後の社会生活を想像することは難しいと思われる。しかし、職業モデルを見せ、気づいたことを話し合わせる中で、どの子どもたちも、将来を見通し意欲的に前に進むきっかけになる。

6 終わりに

「どもりカルタ」を通して吃音の知識を学んだり、気持ちを話したりしながら子どもたちは、自分や吃音と対話していた。さらに、グループ学習を行うことで気持ちや情報知識、価値観を分かち合っていた。そして、子どもたちが吃音と共に生きていくために自分の力で周囲に働きかけていた。ことばの教室担当者として私がしたことは場や情報の提供ぐらいだが、子どもたちが自分で考え行動している様子から心の成長を感じた。それはことばの教室で自分のことを語り、悩みを相談し、アドバイスを子ども同士で行えるようになったことである。A児は、苦手だと思っていたことにチャレンジしてみようと考えられるようになった。そのため、すごく緊張したりトイレにかけこんだりということがなくなった。また、在籍学級の友だちと仲良くなったり、トラブルになっても自分たちで解決できるようになったりしてきた。このように、自分で自分を理解してもらえるような環境をつくりたいようになってきたと感じる。クラス替えがあってもその都度周囲に働きかけている。

しかし、今の思いを今後も持ち続けるとは考えにくい。子どもたちは周囲の状況に応じて考えや思いも変化し、吃音があることにまた悩むことも考えられる。その時にも自分ではなんとかやっていけるようになってほしいと考え、このような取組をしてきた。

また、グループ学習を通して仲間がいることを知らせてきた。ことばの教室で行っているグループ学習だけではなく、他のことばの教室に通っている子どもたちとの年三回の交流会や、日本吃音臨床研究会が行っている吃音親子サマーキャンプと一緒に参加しながら子どもたちの仲間づくりの場を広げてきた。そのことによって子どもたちは、どもるのは自分だけではないことを知ったり、吃音の話題で語り合ったりするようになった。また、

保護者同士も仲間ができ、安心して子育てを楽しめるようになったと言っていた。

これからも、吃音のある子どもたちとの学習は、ことばの教室担当者の私が子どもや子どもの吃音と向き合いながら、一緒に考え、悩み、話し合っていくことを大切にしたいと思う。そして今作った「どもりカルタ」を何年後かに子どもたちと見直して、考えの変化についても語り合っていきたいと思う。長い時間をかけながら子どもたちの成長を見守っていきたいと思う。

文献

伊藤伸二（2008）． どもる君へ いま伝えたいこと． 解放出版

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．

伊藤伸二（監修）吃音を生きる子どもに同行する教師の会・カルタ制作プロジェクト（制作）（2010）． 学習・どもりカルタ解説書． 日本吃音臨床研究会．

牧野泰美（編著）（2011）． 吃音を知る・学ぶ、自分を知る・学ぶための手がかりー吃音、そして自分自身と向き合うためにー． 科学研究費報告書，国立特別支援教育総合研究所

水町俊郎・伊藤伸二（編著）（2005）． 治すことにこだわらない，吃音との付き合い方． ナカニシヤ出版．

日本吃音臨床研究会（制作）． DVD 吃音を知る ～吃音と向きあい、吃音と共に生きる、吃る子どもと吃る人たち～．