

第2章

研究の枠組みと論点

吃音のある子どもの指導・支援における課題について

—自己肯定感を支えることの意義—

吃音のある子どもの指導・支援における課題について

－自己肯定感を支えることの意義－

牧野泰美

1. 背景

言語障害教育はその成り立ちからして、当初より言語症状の治療、話し方の改善、あるいは言語に関する諸能力の伸張といった性格が色濃く（松村・牧野，2004）、ことばの教室も多くは言語治療教室等と呼ばれてきた。言語に障害のある子どもの多くは、通常の学級で学びながら、必要に応じてそこに通い、専門的な指導・支援を受けてきた。

構音については、日本語の標準音が構音器官のどのような動きによって産出されるのかが明確で、標準的な構音の誘導法、指導法が確立されており、したがって、構音障害は、器質的な問題がなければ基本的には改善が可能である。もちろん、改善しにくい場合もありうるし、また、構音が不明瞭な子どもの個々の状態、心理的な側面等にも十分な配慮が必要であり、実践・研究の蓄積が求められるが、構音障害の場合の多くは、比較的、治癒・改善という目標に向かいやすいと考えられ、実際にことばの教室での指導により、多くの子どもが明瞭な構音を身につけてきた。

近年では、構音の不明瞭に加えて何らかの難しさを併せ持つ子どもや、発達障害の子どもことばの教室への通級が増加し、症状の治癒・改善がねらいにくい場合も多いことから、子どもの言語症状の治癒・改善のみでなく、ないしはそれにとらわれず、子どもの成長・発達の全体を支えるという視点も重視されるようになってきたが、完全な治癒・改善はともかく、少しでもそれに近づくことに目標がおかれることは多い。

話しことばが滑らかでない、詰まる、つかえる、といった吃音の場合も、構音障害と同様に治癒・改善、すなわち流暢に話せるようになることが一つの目標とされてきた。また、一方では流暢な話し方を身につけるのではなく、より楽な吃音にすることも目標とされてきたが、いずれにしても話し方の改善に向けての取り組みが主に行われてきた。総じて、言語障害に関しては大脳、構音器官等に器質的な問題がなければ指導・訓練によって治るものという捉え方が強く、治すことが子どものためである、治すことが幸せにつながると考えられてきた。また、言語障害のある子ども（人）や保護者にとっても、治したいという思い、願いは強い。原因が未解明である吃音に関して、未解明であるがゆえに器質的な問題の確かな存在も見い出せていないことから、治るはず、治せるはずのものと捉えられてきた。さらに、結果的に吃音が治癒した人の存在は、症状の治癒・改善という目標に向かいやすくさせてきた。

こうした中で、吃音の指導は民間の矯正所をはじめとしてことばの教室においても、症状の治癒・改善に向けて様々な取り組みがなされてきた。より滑らかな話し方に向けた指

導だけでなく、詰まった状態から切り抜けられないときの脱出法をはじめ、状況に応じて様々な対処法も工夫・指導がなされてきた。科学的に原因が解明されていない以上、それに立脚した指導法が確立されていないのは当然であるが、それでも、なんとか治癒・改善を目指して、様々な指導・訓練法が提唱され、実践されてきた。その中で、症状が消失し、治癒した子ども（人）がいる一方で、治癒したと思っていたところ、しばらくして、あるいは何年かしてまたことばの教室や矯正所に通い始めた子ども（人）も、また、様々な努力にもかかわらず生涯にわたり治癒しなかった人もいる。吃音は、話したいときに頭の中にはことばが浮かんでいるのに出てこない、滑らかに話せない等、話すことの不便さのみの問題だけでなく、話し方に対するコンプレックスや話すことへの不安が強まる、周囲から否定的な評価を受ける（ないしはそう思い込む）、周囲に対して恐怖を抱く、意に反して他人に合わせてしまう、全てのことに自信が持てず消極的になる、等々、吃音があることで生じる様々な問題を抱えることも多い。それを払拭するために症状の治癒・改善への思いが強まり、治癒・改善さえすればと考えて努力するが、（結果的に治癒する場合はともかくとして）効果が上がらずより自己否定に陥いる、といった悪循環も多く報告されてきた。吃音は治癒の可能性が否定できないこと、治癒するか否かの予測が困難であることが、吃音のある子ども（人）にとって、自身の吃音との向き合い方を難しくさせているとも言える。

このような現状において、吃音の原因、メカニズムの科学的な解明や、有効な治療法の開発に向けての研究が進められる意義は大きいですが、生涯吃音を持ち続けること、症状が完全には消失しないことも視野に入れ、悩み、迷うことはあっても、吃音に翻弄されずに上手く吃音と向き合い、必要以上に自己を否定せず過ごし育つための支援を考えていく必要がある。前章にも述べたように、このような支援の観点は、近年必要性が唱えられ、実践報告も見られるようになってはきたが、何をどのように行っていくべきなのかは議論に乏しく、現状では具体的な実践の姿は見えていない。

本研究は、ことばの教室等における吃音のある子どもへの指導・支援に関して、吃音と上手く向き合い、自己肯定感を支えていくための実践のありようを検討したものである。

2. 「吃音」について

吃音に関しては、これまでに様々な観点から研究がなされてきた。研究動向と課題に関しては、第3章を参照されたいが、中枢神経系との関連等の生理学・神経学的な研究、音韻発達をはじめ言語発達との関連等の言語学的研究、精神的ストレス、他者関係との関連等の心理学的研究、聞き手をはじめ周囲の影響に関する研究、さらには遺伝の関与等に関する研究、等々の吃音の原因やメカニズムの究明に関する研究、治療法・指導法の実践・開発に関する研究、社会・文化との関連で吃音問題を究明する研究、吃音から生じる二次

的障害に関する研究、吃音当事者グループの意義・役割等に関する研究、等々かなり幅広く行われてきた。

ここでは、これまでの吃音に関する研究、取り組みを通して現在までに分かってきていること、本研究の議論を進めるにあたり押さえておきたい基礎事項や情報を整理する。

(1) 吃音とは

吃音の定義は必ずしも明確に定まったものがあるわけではないが、連発（同じ音の繰り返し）、伸発（引き伸ばし）、難発（音がつまって出ない）等の言語症状があること、脳、発語器官等、器質的に明確な根拠は認められないこと、本人がどもることに不安をもち、悩み、話すことを避けようとする、等の状況が揃ったときに吃音と言われることが多い。慌てたり緊張したりしたときに誰でも上記の言い方になることはあるが、それは吃音とは言わない。話すときに、顔をゆがめたり、手を動かしたり等の随伴症状を伴うこともあり、これは、吃音の症状から抜け出すためにしようとした動作が身についたものである。

吃音の問題は、症状だけでなく、流暢に話せないことを予期し、話すことに不安を持ち、回避するといったことがあげられる。人や社会に対する恐怖、自己に対する否定感等、流暢に話せないことそのものの不便さだけでなく、社会生活上の様々な問題を抱えることも少なくない。

(2) 吃音の原因、発吃、治癒について

吃音の原因は現在までのところ分かっていない。これまでに身体的な機能や素質等に関連を求める素因論、神経症説、学習説など様々な説が提唱されてきたが、現在のところ吃音を説明できる決定的な原因は見いだされていない。したがって、現在、吃音のある子どもへの指導に関して、原因に基づいた方法論が確立されているわけではない。吃音の発生率は人口の約1%と言われ、女性よりも男性に多いことも分かっている。発吃の時期は3、4才に多く、ほとんどが幼児期である。しかし、小学校入学以降、あるいは中学生期以降の青年期に発吃する例も報告されている。幼児期の吃音は自然治癒の確率が高いが、小学校入学以降では低くなる。治癒する場合とそうでない場合の特徴は分かっておらず、治癒の予測は現在のところ困難である。吃音は、治癒する場合もしない場合もあり、見通しが持ちにくいところに特徴がある。

また、吃音の定義が完全に明確ではないのと同様に、どのような状態になれば治癒したと言えるのかについても、たとえば、完全に症状が消失する、症状はあるが本人の生活に支障がなくなる、等々様々な見解があり、吃音が治癒するとはどういうことなのかについても、未だ定まった見解はない状況にある。

(3) その他、吃音の一般的特徴

吃音の症状は個人差が大きいですが、一般的に共通している特徴もある。まず、症状が目立つ時期と比較的目立たない時期の「波」があることが挙げられる。波の現れ方も様々で、治ったと思っていたらまた症状が現れるというようなこともある。症状の波に一喜一憂するのではなく、吃音の特徴として捉え、波に翻弄されないようにするのも重要である。また、吃音の症状は、他者と一緒に話すとき、何か音を聞きながら話すとき、いつもとは異なった話し方をするときなどに減少すること（注意転換効果）、さらに、個々異なるが、苦手な音（出しにくい音）や場面があることなどが分かっている。

吃音は発吃から時間が経過すると変化する。一般的に言語症状は、連発の症状から伸発、難発へと移行し、本人の意識は、吃音を気にしないで話す状態から、吃音を隠す、避けようとする状態へと移行する。しかしこの吃音の進展についても個人差が大きく、言語症状と本人の意識・深刻さは必ずしも一致するとは限らない。自分の話し方が他者によく評価されない経験の蓄積は、症状や意識の進展に関係すると考えられている。

(4) 指導・支援について

現在のところ吃音症状を確実に治癒できる指導法はないが、言語症状・話し方の改善に向けての指導、吃音の症状を上手くコントロールすることに向けた指導、吃音症状はあってもコミュニケーション意欲や表現力を高める指導、心理的側面の支援、周囲への啓発等様々な実践がなされている。ことばの教室での実践は第4章で概観するが、ここでは簡単に整理しておく。

① 言語症状への指導・支援

a. 自由な雰囲気ですらに話すことを経験させる指導

言いたいことを楽に話せた、分かってもらえたという満足感を味わわせる。話すことに対する意欲や、人と話す楽しさ、話しやすさなどは周囲の受け止め方によっても異なる。したがって、吃音症状が出ないように気をつけるのではなく、症状を伴いながらも、楽に話をする経験を積むこと、話し方に注意を向けるのではなく、話す内容に注意を向け、話したいことを話すということが重要になる。この場合、指導者、聞き手に求められることは、話し手と同様に、話し方に注意を向けて聞くのではなく、話そうとしている内容に注意を向け、話し手が話したいと思えるような雰囲気を作るということになる。

b. 流暢に話せたという自信を体験させる指導

子どもによっては流暢に話せたという経験を持つことで、自信につながり話す意欲がわいたり、症状にも良い変化をもたらすことがある。例えば、国語教材などを一緒に読む、リズムをつけて読む、速度を変えて読む、といったことで、流暢性が得られる場合がある。ただし、ここで得られる流暢性は一時的な効果にとどまることが多く、結果として期待通

りにならないことの強調や、自己否定に陥らないように留意する必要がある。

c. 楽に、流暢にどもる指導

苦しい吃音ではなく、楽な吃音にする、すなわち楽にどもることを目指す指導で、わざと楽にどもることで、苦しい吃音症状が現れるのを防止するというものである。基本的には苦しい話し方（難発）を楽な話し方（連発、伸発）に変えるもので、吃音に楽な話し方と苦しい話し方があることを理解させた後、単語をわざと楽にどもる練習をして、実際に、難発や強い予期不安が生じたときに利用できるようにするというものである。

上記b. も含めて、話し方そのものに対する指導は、子どもが話す自信を得たり、少しでも話しやすい話し方を得たりすることに狙いがあり、子どもが吃音を治さなければいけないものとして捉えてしまわないように配慮する必要がある。

d. 難発の状態からの脱出法の指導

難発の状態から抜け出す方法の指導を行う場合もある。最初の音を引き伸ばして発音する方法や、口の構えを一度解消してはじめてやり直すという方法、息を少しずつ出すようにして発音する方法などがある。ただし、これらの方法は誰にでも有効というものではなく、個々に考える必要がある。

e. 苦手な語や場面に対する緊張の解消

子どもが特定の語や場面に対する苦手意識から、不安や恐怖を抱いている場合もある。過去の失敗経験からもたらされていることが多く、その場面を設定し、繰り返し練習する、緊張の低い場面から高い場面へと段階的に練習する等、苦手な語や場面に対して自信を得る指導をすることが行われる場合もある。

② コミュニケーションに関する指導

コミュニケーションは話し手と聞き手の共同作業であり、話し手、聞き手のどちらか一方の問題ではなく、双方の関係の問題とも言える。したがって、相手に伝えたい、分かってほしいという意欲・気持ち、相手の言いたいことや思いを理解したいという気持ちが大切であり、そのような気持ちが生じるような関係を、子どもと指導者との間で築くことが必要になる。コミュニケーションは流暢に話さなければ成立しないものではなく、意欲、気持ちが大切であることを理解させる実践でもある。どもらないように話すのではなく、どもってもより伝わる工夫、表現の工夫等が指導内容となりうる。

③ 心理面に関する指導・支援

吃音があることで話すことや人との関わりに自信をなくし、不安が生じたり失敗経験などから自己を肯定的に捉えられなくなるといった問題が生じる場合も少なくない。うまくいかないことを全て吃音のせいだと考えたり、何事にも積極的になれず、逃避するといったことにもなる。吃音が子どもの生き方にまで負の影響を及ぼさないよう支えていくこと

が重要な指導・支援になるが、何をどのように行っていくべきなのかは十分に見えていない。本研究の議論の一部はここに位置づくるものとして捉えることもできる。

④ 家庭・通常の学級等、周囲への啓発

吃音は周囲の態度・反応によっても左右される。家族や通常学級担任等、子どもの周囲に対して、吃音に対する迷信を払拭し、正しい情報を提供することが重要な支援となる。子どもと周囲が嫌な顔をする、悲しそうな顔をする、といったことは吃音にとって悪影響を与える。したがって、基本的には周囲によい聞き手になってもらうよう啓発することが重要である。

(5) 指導・支援の場

吃音のある子どもの多くは、通常の学級で学んでいる。必要に応じて一定の時間「ことばの教室」に通い、指導・支援を受けている（ただし、全ての吃音のある子どもがことばの教室等での支援を受けているわけではない）。「ことばの教室」は、学校教育において言語障害のある子どもの指導・支援を行う場の呼称である。現在、全国に約2000の教室が公立小学校等に設置されている。制度上は、「通級による指導」の場である通級指導教室と、特殊学級（平成19年4月からは「特別支援学級」）があるが、どちらも「ことばの教室」「きこえとことばの教室」等と呼ばれることが多い。古くは、「言語治療教室」「治療教育教室」等と呼ばれることが多かった。

(6) 当事者団体

吃音のある人達の自助団体（セルフヘルプグループ）が結成されている。国内で最初に結成されたのは昭和41年の「言友会」である。東京で発足し、その後全国各地で結成され、現在29の言友会が「全国言友会連絡協議会」に加盟している。各地の言友会は、例会を持ち、研修会他、様々な活動を行っている。

3. 「自己意識」「自己肯定感」について

「私」がいかなる存在であるかという問いは、哲学等の分野を中心に古くから議論されている（牧野, 1995）。本研究では「自分をどう捉えるのか」「自分自身に対する捉え」の問題を「自己意識」の標記を用いて議論する。

この自己意識の成り立ちや、自己意識研究の動向は第3章に譲るが、自己意識は滝浦（1990）の言うように、他者の存在、関わりの中で生ずるものである。他者の存在の中で自己を見つめ、他者から自己を区別するということでもある。また、梶田（1988）は、自己意識を「人が自分自身に対して現に抱く意識、すなわち、自らの身体的あるいは精神的

な特性、社会的な関係や役割、所有するものや所属するところ、等々をめぐる、今ここの気づきやイメージ」としており、基本的に他者と自己の状況、関係によって変化しうるものである。

自己意識が、他者の存在、他者のまなざしの中で自己を見つめることにより生じるものであることは、周囲の状況によって自己意識すなわち自己の捉えは、肯定的なものにも否定的なものにもなりうるということである。肯定的な自己の捉えを本研究では「自己肯定感」の語を用いて議論するが、同様な、ないしは近似した概念を研究によって、肯定的自己評価、肯定的自己意識、自尊感情等、様々な語が用いられており、研究動向の記述などでは取り上げた研究の標記に倣った。

吃音のある子どもの抱える問題として、話し方に対して他者からの否定的な評価・まなざしを向けられやすい現実の中で、話すことへの恐怖を抱いたり、自己否定に陥ったりする状況が挙げられることは先にも触れたが、その意味で、いかに自己肯定感を育み支えていけるのかは、教育上重要な課題である。本研究のサブテーマには、「自己肯定感の形成」とあるが、先に述べたように自己意識は状況の中で変わりうるものであり、直線的に形成されていくものではないこと、人は常時、自己肯定の中で生きているわけではなく、迷い、悩みながら生きていること、その中で、自己否定ばかりになるとすれば暮らしにくく生きにくくなること、等に留意しなければならない。したがって、吃音のある子どもにとっても、周囲他者との関係の中で自己の話し方を見つめ、吃音があることに悩み迷いながらも、翻弄され続けるばかりでなく、自己を上手く保っていくことが重要であり、そのための支えを目指すという意味で「自己肯定感の形成」を用いている。

吃音のある子どもの自己意識、自己肯定感に関する研究動向は第3章を参照されたいが、太田・長澤（2004）は、吃音のある子どもの肯定的な自己評価は、吃音を肯定的に捉えることと密接な関係にあること、自己を肯定的に評価する吃音者は吃音を肯定する考えに出会っていたこと、等の知見を明らかにしている。このことは、吃音のある子どもの自己肯定感を支えていくためには、前項に述べたような特徴を持つ吃音を、自己がいかに上手く捉えられるか、上手く向き合えるか、折り合えるか、つきあっていけるか、等が重要ということになる。したがって、本研究での直接的な論点は、そのためにはどのような指導・支援が可能なのかということになる。

4. 本研究における議論の観点

本研究では、まず、先にも述べたように、これまでの吃音に関する実践・研究の動向を踏まえながら、吃音の子どもの指導・支援における課題、吃音が抱える問題と研究の観点を整理すること、自己意識に関する知見及び吃音のある子どもの自己意識研究の知見から自己肯定感を支える視点を検討することを行った（本章及び第3章）。

また、吃音のある子どもの自己肯定、吃音と上手く向き合うことを支えるにあたり、各地のことばの教室での実践の現状や課題を实地調査し、そこから得られる知見や、指導・支援の方向性を検討した（第4章）。

以上を踏まえつつ、先にも触れたが、自己肯定に向けて吃音を肯定することの重要性、吃音の肯定に向けて他者から話し方について肯定されることの重要性をベースとして議論が進められた。また、小林（2004）の言友会会員である成人吃音者への調査から、吃音のある人がことばの教室での指導・支援に対して、吃音症状に対するアプローチだけでなく、グループによる指導等、多様な指導・支援のニーズを有していることも踏まえながら議論が進められた。その中で、議論の中心となったのは以下のような点である。

（1）吃音との直面とその実践

子どもが自己の吃音を肯定していくためには、子どもが吃音のことを避けずに向き合う、吃音と直面する必要がある。この点において、担当する教師が吃音と向かい合っていないと難しい。子どもが吃音を意識することを恐れ、教師自身が吃音から逃避しては、吃音と向き合おうとしている子どもを支えることは困難である。また、担当する教師が、吃音を否定的に見る、悪いもの、治さなくてはいけないものと捉えれば、子どもも自己の吃音を肯定することは困難となる。こうした意味で、教師の側の吃音感や、吃音と向き合う姿勢が問われ、教師が子どもとともに吃音と向き合うことの重要性が議論された。

第5章の伊藤氏のことばの教室での事例報告は、教師が自身の思いと向き合いながら、子どもとつきあっていった経過がまとめられている。教師自身の吃音感、子どもと一緒に吃音と向き合うことがテーマの一つでもあるが、さらに第4章で松村が述べているように、子どもの暮らしや、子どもと教師及び周囲との関係の拡充、相互の共感性・コミュニケーションを重視した取り組みの報告でもある。子どもと教師の間に共有可能な事物・事象を持ち込むことで、子どもと教師、周囲の関係を豊かにし、その中で子どもの自己へのまなざしを支えるという意図がある。

また、子どもが自己を理解することの重要性は、第3章の廣瀨氏の論考にも整理されているが、子どもが吃音のことをいかに学ぶか、そのための支援や場のあり方も議論された。吃音の方の体験談の中には、「吃音には波があることを知っていれば、症状が重くなった時期に落ち込まないですんだ」「吃音についてもっと知っていれば、先ほどまで流暢に言えていたのに、突然ことばが出なくなったときに、もう少し冷静でいられた」等があり、吃音のことを子ども自身が知ることは重要な支援の視点である。

第5章の桑田氏の報告は、多くの吃音の方々からのことばや、自らの経験から、「吃音が人生を学ぶテーマとなる」ことを踏まえて、子ども達が主体的に吃音、自己について考え学んでいくための支援について、グループ学習や個別のテーマ学習のいくつかの事例、エピソードをもとに考察したものである。出会い語り合うこと、テーマを見つけること、

そして、子どもと一緒に考えることを重視した取り組みの報告である。

子どもが吃音と向き合うために、子どもと教師の間で吃音のことを話題にできる、吃音のことを話す、語ることの意義、重要性も議論された。子どもが吃音のことを話題にできる、語るができるということは、吃音を避けない態度の表れと考えられる。この意味で、教師と子どもが吃音のことを話題に話すことは、実践の重要な一要素となると考えられる。吃音の方の学齢期の体験談の中に、「吃音のことで相談したいのに、先生との間で吃音のことを話せなかった。話す雰囲気なかった。」というものがあつた。このことは、少なくとも教師の側には、吃音のことを話題にする、話すという姿勢、準備が求められることを意味している。そこで、子どもとの関わり、実践の中で、吃音のことをどのように話題にしたらよいかということも本研究において議論された。

子どもとの関わりの中で、いざ吃音のことを話そうとしても困難なことも多い。もちろん、話したくない状況の子どももいるであろうし、子どもの気持ちに添うことは重要であるが、子どもの話し方のことをそのまま話題にしてもうまく話がつながっていかないという報告もあつた。しかし、「吃音について話す」という構えではなく、子どもの日々の暮らしの中の出来事、エピソード、思いなどを語り合っていると、その中で吃音のことに触れられるということも指摘された。そこでは、「社会科で調べたことの発表があるがどうするか」「司会の当番がまわってくるけれどどう切り抜けるか」等々、具体的な状況をどうしたらよいか一緒に考える、といった展開もあり、吃音を話題にすることが、日常悩んでいることの相談という形にも、あることに向けての対策会議という形にもなりうる。また、早口ことば、繰り返しことば、ものまね、等、話し方に視点を当てた遊び、ゲームへの取り組みが、自己の話し方にまなざしを向け、結果として、吃音のこと、自己の話し方のことを子どもと教師が話すことにつながつたという事例や、直接話すことからではなく、教師と子どもの交換ノートが吃音のことを話題にするきっかけとなつたという事例の報告もあつた。

このような吃音のことを話題にするということに対して、そのためのきっかけ、題材となるような教材についても議論された。上記の話し方に関する遊び・ゲームや、交換ノートの他、高学年の子どもにおいては、吃音の人が登場する小説・物語の利用等も報告された。本研究にご協力頂いた、ことばの臨床教育研究会は、吃音のことを話す、吃音と向き合うためのきっかけになる教材としての絵本の作成を進められ、ちょうど本研究がスタートする前年に1冊目の絵本を完成されたところであつた。本研究は2冊目の作成への取り組みの時期と重なり、その活動から様々な知見を提供頂いた。第6章では、ことばの臨床教育研究会の絵本作成の取り組みと、それをういた実践に関する報告を通して、吃音のことを子どもと教師が話す、吃音と向き合うということの議論が展開されている。その中で、個別の指導だけでなく、吃音の子ども数人の小集団での指導、すなわちグループ指導の重要性も指摘されている。このグループ指導については改めて次節で取り上げることに

する。

(2) 仲間・グループでの活動の意義

吃音のある子どもは、地域、在籍する学級等、日常生活において自分以外の吃音のある子どもと出会う機会が少ない。「ここに来るまで（当事者の集いの場に参加するまで）、どもるのは、世の中に自分しかいないと思っていた」という人（子ども）も多い。

こうした中、吃音のある子どもが数人集まったの指導・活動を行うことは、もちろん、他の吃音のある子どもと会いたくないという子どももいるであろうし、吃音のある他者と出会うことで吃音に対する否定的な思いを強めないような、状況によって個々への配慮は必要であるが、どもるのは自分だけではないことを知ること、仲間の存在を知ること、そして仲間になること自体、意味ある支援と考えられる。

ことばの教室で、個別での指導・支援の他、定期的にグループ指導を取り入れているところも少なくない。あるいは、頻繁には行えないが、年に一度、あるいは学期に一度、ことばの教室で、もしくは近隣の教室合同で、吃音のある子どもと保護者が集まる時間を作っているところもある。また、吃音当事者団体や有志が主催する吃音者の集い、親子の集い等、学校・教室外で休日等に行われている活動もある。吃音のある子どもが、吃音、自己と向き合っていくために、こうしたグループ活動の意義、役割も本研究の論点となった。

① ことばの教室における実践

まず、ことばの教室におけるグループ指導についてであるが、グループ指導のメリットとして、上記の仲間の存在を知る等の他、数人の仲間がいることで、吃音のことを話題にしやすいということや、吃音をテーマにした学習が行いやすいということが報告された。このグループ指導の実践は、第5章の青山氏の報告において詳細に検討している。その中でも吃音についての学習活動を行った経過が示されているが、前述の桑田氏の報告の中にもグループでの会話による吃音に関する学びの経過が述べられている。

ことばの教室におけるグループ指導は、ゲームや遊び、スポーツ、自由会話、お菓子作り、クイズ、テーマを決めた話し合い、ディベート、困りごと相談、吃音についての勉強会、グループでの音読、等々、様々な活動が行われている。こうした活動の検討を通して、上記の他に、話し合うことの楽しさや、自分のことを語ることのよさを経験したり、吃音に対する自分なりの姿勢を考えるきっかけになる、等の意義が議論された。また、特にことばの教室においては、個別指導との併用ができること、内容の継続性といった利点も整理された。

青山氏の報告には、グループ編成の在り方、さらには授業展開、本研究チームによる授業参観及び授業研究も踏まえた活動内容の検討、等も示されている。様々な声の出し方を

取り入れた音読の授業も検討されているが、話し方、声の出し方へのアプローチは、吃音の治癒・改善に向けたアプローチと考えられがちであるが、表現の面白さを知る、自己の声をコントロールできることを知る、自分の話し方について知る、等々につながり、それを通して、自分の話し方、吃音とのつきあい方を考えるきっかけになりうる活動であることを示した点で意義深いと思われる。

さらに、教室におけるグループ指導は、保護者にとっても他の吃音の子どもや、他の保護者と出会い、我が子以外の吃音の子どもを知ったり、保護者との間で、様々な情報交換や悩み相談ができるという利点もある。

② 当事者団体や有志による学校・教室外における実践

休日等を利用して、吃音のある人や子ども、保護者、関係者が集い行っている取り組みの場もある。泊を伴うか否かは別として、食事作りやレクリエーション活動、演劇活動、など様々な活動が、それぞれの集いの場で行われているが、プログラムの中心が相互の語り合いであることは多くに共通している。上記のことばの教室でのグループ活動と同様な意義はもちろんであるが、特に、成人の吃音者に多く出会え、体験談を聞くことができる、将来の様々な状況を学べる、どもっても大丈夫ということが実感できるといったメリットはより大きい。それはまた、保護者にとっても同様である。

また、ことばの教室等の教師にとっても、当事者から学べる意義は大きい。第3章の小林氏による研究動向を踏まえた論考においても、吃音指導・支援における吃音当事者の関与の重要性が指摘されているが、当事者団体、有志等による活動は、そこに参加する全ての立場の人（吃音のある子ども（人）、保護者、教師、研究者、等）にとって有益なものとなっている。

様々な事情で、参加が難しい人もいると考えられるが、ことばの教室等で支援を受けていない場合や、通級はしているものの他に吃音の子どもがいない場合など、このような集まりが貴重な機会になっている子どもや、保護者もいる。ことばの教室でのグループ指導を受けている場合でも、より多くの出会いを求めたり、再会の期待、年に（あるいは数ヶ月に）一度の精神的な充電、等々、日々の暮らしや、教室で受ける支援では得られないものを求める子どもや保護者もいる。このような意味においても、学校・教室外での集いの場は、子ども、そして保護者が吃音をより知り、向き合うことになる点で意義深い。

第7章では、このような学校・教室外における集いの場について、二つの実践を報告した。一つは、本研究にご協力頂いた岐阜吃音臨床研究会の、成人吃音者、研究者・教師、吃音のある子どもと保護者によるデイ・キャンプ（日帰りキャンプ）の取り組みである。そしてもう一つは、当事者団体である言友会の「中・高生のつどい」の実践について、それにスタッフとして関わっている松村氏（ことばの教室の教師）による報告である。

第7章で取り上げる二つの活動の他、ことばの教室担当者有志等による取り組みが、い

くつか行われている。第5章の伊藤氏の実践報告の中にも触れられている島根県のことばの教室担当者有志による「島根スタタリングフォーラム」をはじめ、宇都宮市を中心とした栃木県中部地区の「わいわいスクール」の実践などである。本研究の議論には、この活動の参加者（吃音のある子ども、保護者、教室担当者等）の感想等も資料とした。

③ 相互の活動の補完

ことばの教室におけるグループ指導と、当事者団体等の集いの場には上述したようにそれぞれのメリットがある。個別指導の併用、連続性・継続性、教師が個々をよく知っている、比較的近い地域で暮らしている仲間なので集まりやすい、等々のよさは、外部の集いにはない。また、様々な非日常的な取り組みができる、多くの仲間と語り合える、成人吃音者と出会える、長時間語り合える、参加する教師が立場を持ち込まずにいられる、等々、外部の集いだからこそそのメリットやできることもある。教室のグループ指導、近隣の教室の親子が集う定期的な会、外部の集い、それぞれに規模も違うが、まずはそこでのメリットを最大限活かすことが重要であろう。

先にも触れたように、教室だけでなく外部の集いから得られることも多く、可能ならば参加してみることも吃音と向き合う上で貴重だと思われる。しかし、教室に成人吃音者を招いて話を聞くなど、外部の活動のメリットの中には、教室に取り入れられることもある。

ことばの教室の教師にとっては、いかに地域の吃音の方や、関係者とつながることができるか、いかに吃音のある子どもや保護者同士をつなぐことができるか、等も子どもや保護者に、吃音と上手く向き合い、自己を理解することを支えていく上では重要である。

(3) 周囲への理解・啓発

本報告書において直接実践報告としては取り上げられなかったが、吃音のある子どもを取り巻く周囲への理解を得ていくことも、吃音のある子どもが自己を必要以上に否定しないために重要であり、現在吃音について分かっていることを正しく伝える活動の必要性と、その実践についても情報収集及び議論がなされた。

通常 of 学級に対する理解啓発授業や、保護者への学習会、教室参観、教室便り等での啓発の他、ことばの教室来室時の保護者同士（教師も参加）の落書き帳の記述のやりとり等の実践も行われていた。

吃音について知っておくことで、子どもに対する無神経な対応が防げる。家庭において保護者と子どもが吃音のことを話せること（もちろん無理をする必要はない）、吃音の話題に蓋をしないことで、子どもが吃音に上手く向き合える。保護者が教師や関係者に子どもの吃音のことを伝えることで、子どもが嫌な経験をすることが防げる。等々、保護者や関係者に情報を上手く伝えていくことで、子どもが吃音、自己を上手く捉えていくことの支えになることも考えられる。

5. 吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために

以上、本研究の基本的枠組み及び議論の観点を、次章からの論考や実践報告の位置づけも含めて述べた。本研究に研究協力者、研究協力機関としての位置づけで、直接議論に参加いただき、本報告書を執筆していただいた方々には深く感謝する次第である。また、個別に書き記すことはできないが、吃音のある子どもとの実践について聞かせていただいた数多くのことばの教室の先生方、体験談や思いなどを聞かせていただいた吃音当事者の方、保護者の方にもこの場を借りてお礼を申し上げたい。本章においても吃音の方の体験談をいくつか引用したが、聞かせていただいた様々なことばが、本研究の議論の礎になっている。

吃音、自己についての学び、向き合い方を支え、自己肯定を支えるという視点には、本報告書で扱いきれなかった事項も多くあると考えられる。ある吃音の方は、「何かに夢中になっているときは、自分が吃音者であることを忘れている。そして夢中で取り組んでいることについて人に説明している。その時は自分がどもることを忘れて人に伝えている。そのような瞬間が自己肯定感を蓄積してくれるような気がする。」と語っている。この吃音の方が現在まで人生を歩んでこられた中での実感なのであろう。

吃音や自己に対する感じ方、捉え方について、このように感じないといけない、捉えないといけないということはなく、自己崩壊の危機にいたらなければ、他者が口をはさむのは本来おこがましいことであるし、結局のところ、自分自身で解決していく問題でもある。

しかしその中で本研究での議論が、子どもが自分の吃音を、自己を見つめ、どのように折り合いながら進んでいけるのか、そしてそれを支えるためにはどうしたらいいのか、吃音のある子どもと関わる方々が、各々が直面している日常の中で考え実践する参考になればありがたい。

先に紹介したように、次章からは、研究動向及び実地調査を踏まえた論考や、研究協力者、研究協力機関における実践をもとにした検討に入る。それぞれの活動は、吃音をめぐる考え方、吃音の子どもの状況、ことばの教室の状況、地域の状況等、様々な異なった背景の中で考えられ、取り組まれた活動である。それぞれの背景・意図を踏まえ、各報告における表記、文体等をあえて統一しなかった。事例における子どもの仮名、語の使い方、方言の使用等、報告ごとに特徴、違いが見られる部分もあるが、各報告者の意図や文脈に沿って理解していただけたら幸いである。

引用文献

梶田叡一 (1988) 自己意識の心理学 (第2版). 東京大学出版会.

小林宏明 (2004) 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.

- 牧野泰美（1995）青年期にある障害者のコミュニケーションと自己意識 - 自己意識研究の方法論と関係障害への適用 -. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 22, 93-99.
- 松村勘由・牧野泰美（2004）我が国における言語障害教育を取り巻く諸問題 - 変遷と展望 -. 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 31, 141-152.
- 太田真紀・長澤泰子（2004）吃音児・者における肯定的自己評価の促進要因 - 成人吃音者に対する質問紙調査 -. 特殊教育学研究, 41(5), 465-474.
- 滝浦静雄（1990）「自分」と「他人」をどう見るか - 新しい哲学入門 -. 日本放送出版協会.

参考文献

- 廣瀨忍・堀彰人（編）（2004）子どもがどもっていると感じたら - 吃音の正しい理解と家族支援のために -. 大月書店.
- 島根スタタリングフォーラム実行委員会（1999-2005）島根スタタリングフォーラム：まとめと感想文集.
- 栃木県中部地区言語障害教育研究会（2006）平成17年度研究集録「豊かなことばをはぐくむために」.

参考ホームページ

日本吃音臨床研究会

<http://www.bekkoame.ne.jp/ichioaki/>

全国言友会連絡協議会

<http://www2m.biglobe.ne.jp/~genyukai/>