特教研 B-213

課題別研究報告書

言語に障害のある子どもへの
教育的支援に関する研究
ー吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心にー

# 吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために

平成19年3月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

# ま え が き

本報告書は課題別研究「言語に障害のある子どもへの教育的支援に関する研究－吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心に－（平成16年度－平成18年度）」の研究成果をまとめたものです。

吃音については、人類が抱える古来からの問題であるにもかかわらず、原因をはじめとして未だ分かっていないことが多くあります。これまでに多くの研究者、臨床家、そして吃音者が様々な取り組みを行ってきていますが、吃音の症状を確実に改善する方法は、現在までのところ見い出されていません。症状が消失して流暢に話すようになった人もいれば、生涯吃音の人もいます。

吃音は日常生活において、流暢に話せない、つっかえる、ことばの最初の一音が出てこない等、話すことにおける不便さもありますが、話すことへの不安、周囲他者への恐怖、自己否定といった、吃音があることによって生じる深刻な問題を抱えることも、さらにはそれが人生を左右する問題につながることも少なくありません。

吃音の科学的な原因究明や、治療法の開発に向けての研究が進められたり、周囲・社会の吃音に対する誤解や迷信の払拭、吃音の理解啓発が進められていく一方で、現状においては吃音のある子どもが、吃音に翻弄され続けないで、上手く折り合い、自己を保っていくことができるような教育・支援の在り方を追究していくことも求められています。

言語に何らかの困難を抱える子どもは少なくありませんし、言語障害教育が抱える課題は多くありますが、その中で本研究は上記のような現状を受けて取り組まれました。

本報告書の標題「吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために」は、本研究の中心的課題を表したものです。本報告書が吃音のある子どもの指導・支援の充実に寄与するものとなれば幸いです。

本研究に直接ご協力いただいた研究協力者、研究協力機関の皆様、また様々な形でお力添えいただいた、各地の吃音のある子どもの教育に関わる先生方、保護者の方、そして吃音者の方々に深く感謝申し上げますとともに、今後も多くの皆様からご支援・ご助言いただけますよう祈念する次第です。

平成19年３月

研究代表者　　牧 野 泰 美

# 目　　次


まえがき

研究組織

第１章　はじめに

・研究の概要と本報告書の構成について…… 牧野泰美…… 1

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－…… 牧野泰美…… 5

第３章　基礎的知見を踏まえて

・吃音問題について……小林宏明…… 19

・吃音のある子どもの自己肯定感の形成をめぐって
　－関係性の中で作られる自己への支援という視点から－……伊藤由美…… 37

・吃音のある子どもの自己意識と自己肯定感を高める支援……廣嶌　忍…… 45

第４章　ことばの教室における指導・支援の現状

・吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチ
　－ことばの教室における実践－……松村勘由…… 53

・吃音指導におけることばの教室担当者の悩み……後上鐵夫…… 65

第５章　ことばの教室からの実践報告とその検討

・吃音児の自分らしさを育むことばの教室……伊藤修二…… 69

・出会いから始まる主体的な学び……桑田省吾…… 79

・ことばの教室におけるグループ指導
　－子どもの自己肯定感形成との関連を考える－……青山新吾…… 99

第６章　教材開発とそれを用いた実践

・子どもとともに吃音と向き合うための教材開発の試みと実践…… 瀧田智子…… 117

第７章　学校・教室以外の場における取り組み

・デイ・キャンプの取り組みから…… 板倉寿明…… 125

・「中・高校生の吃音のつどい」の実践報告 …… 松村玲子…… 133

第８章　おわりに

・まとめと課題…… 牧野泰美…… 145

資料

・吃音教育セミナー報告…… 牧野泰美…… 149

あとがき

# 研究組織

## ○研究協力者

青山新吾　（岡山市立石井小学校）
伊藤修二　（益田市立安田小学校）
桑田省吾　（神戸市立本山第三小学校）
小林宏明　（金沢大学教育学部）
松村玲子　（豊島区立池袋小学校）

## ○研究協力機関

岐阜吃音臨床研究会
＜代表協力者：廣嶌　忍（岐阜大学教育学部）・板倉寿明（岐阜県立中濃養護学校）＞
ことばの臨床教育研究会
＜代表協力者：瀧田智子（北区立王子小学校）＞

## ○所内研究分担者（＊印　研究代表者）

伊藤由美（教育相談部心理療法士）
後上鐵夫（教育相談部長）
＊牧野泰美（企画部主任研究員）
松村勘由（教育研修情報部総括研究員）

※所属は平成19年３月現在。

# 第１章

## はじめに

研究の概要と本報告書の構成について

# 研究の概要と本報告書の構成について

## １．趣旨及び目的

言語に障害のある子どもの教育において、吃音については未だその原因が解明されていないこともあり、現時点で、症状の治癒・改善に向けた効果的な治療法・指導法は確立されていない。結果的に治癒する場合もあるが、生涯にわたり治癒しない場合も多く、またその予測も困難である。したがって、当事者及び保護者においては、吃音に対し、症状の治癒、軽減、受容、その他、立ち向かう態度が決まりにくく、精神的な揺れが生じやすい。治癒にこだわり続けるあまりに（結果的に治癒する場合はともかく）、そのことが生活の全てになる、成長していく上で重要な人生の諸課題がなおざりになる、といったことにもなりかねない。さらに、話すことに対する不安、人や社会に対する恐怖、自己否定等、吃音症状はもとより、吃音があることによって生じる様々な問題を抱える場合も多く、吃音のある子どもへの指導・支援の在り方は、言語障害教育を担当する教師にとっても課題の一つとなっている。

現在までに吃音のある子どもへの指導・支援は、ことばの教室等において多種多様な取り組みが実践されてきているが、吃音のメカニズムの不明確さゆえに、「吃音は治るはず、否、治らない」「症状に対するアプローチをすべき、否、症状には触れない方がよい」「少しでも症状の改善をはかるべき、否、どもっても生き生きしていればよい」等、極端な考え方の対立を生み、混乱を生じさせてもきた。

上述したような吃音をめぐる現状においては、吃音の原因をはじめ、そのメカニズムの科学的な解明、症状を改善ないし軽減する、あるいは少しでも楽に話すための方法開発等に向けて研究がなされる一方で、生涯にわたり吃音を持ち続けることも視野に入れて、吃音のある子どもが自身の吃音と上手く向き合い、吃音に翻弄され続けることなく日々を過ごし、成長していくことを支えるという視点での支援のありようを構築していくことが重要と考えられる。近年、このような視点に立った実践の模索・試行の報告も見られるようにはなってきたが、実践を考える上での不可欠な要素、内容・方法等、実践の具体的な姿、形は十分に見えていない。ことばの教室等の多くの言語障害教育担当者に参考となる知見・資料を提供するためにも、ここで議論・検討・整理を行う意味は大きいと考えられる。

以上のことから、本研究では言語に障害のある子どもの中で、特に吃音のある子どもに焦点を当て、彼らが、吃音であるがゆえに必要以上に自己を否定せず、自己の吃音と折り合い、自己に対する肯定的な捉えを育んでいくために、ことばの教室等、教育の場ではどのような支援が可能なのか、その内容・方法を検討することを目的とした。

## ２．研究経緯

上記の目的に向けて、以下の研究活動を行った。

○現在までの吃音に関する研究、実践報告の収集・検討を行った。

○吃音のある子どもの自己意識に関する資料の収集・整理、及び参考として他障害に関する資料の収集を行った。

○吃音のある子ども（人）の肯定的な自己感を支えること、吃音と上手く向き合うことを目標にした取り組みの収集・検討を行った。

○上記を進めるとともに、そこで得られた情報も踏まえ、研究協力者、研究協力機関を委嘱し、実践報告と討議を重ね、訪問・参観しての授業研究も行った。

○各地のことばの教室担当者、学校・教室外における吃音当事者の集いの場、等から聞き取り調査を行った。

○成人吃音者、吃音のある子どもの保護者、ことばの教室担当者による公開討論会（吃音教育セミナー）を開催し、議論を深めるとともに、その場に参加した、ことばの教室担当者、吃音者から資料収集を行った。

○研究協力者、研究協力機関の代表協力者、所内研究分担者による研究協議会を行い、以上の資料をもとに議論した。議論の主な観点は、吃音との直面、グループ（小集団）指導、学校・教室外での活動等であった。

○以上を整理し、本報告書をまとめた。

## ３．本報告書の構成

本報告書は、本研究の概観を紹介する本章（第１章）の他、大きく分けると、次章の第２章から第４章にかけての、実践・研究の動向や議論の整理から得られた知見のまとめと、第５章から第７章にかけての、様々な実践報告からなる。

第２章では、本研究の議論の観点や、吃音のある子どもへの指導・支援をめぐる主要なトピックを、全体を読み進めるために必要な基礎的情報の解説も加えながらまとめた。その上で、各章の論考・報告の位置づけを整理した（研究代表者）。

第３章では、吃音及び自己意識研究の概観、自己意識及び自己肯定感に関する心理臨床的知見を踏まえ、吃音問題の本質と必要とされる支援の視点、吃音のある子どもの自己意識と自己肯定感を支えるための視点を論究した（研究協力者、研究協力機関代表協力者、研究分担者）。

第４章では、各地のことばの教室、団体等への実地調査を通して、実際的取り組みの現状をまとめるとともに、そこから示唆される知見を整理した（研究分担者）。

第５章では、本研究の観点に基づいた、ことばの教室における実践的取り組みを報告し

た（研究協力者）。

第６章では、ことばの教室等での実践に役立つ教材開発と、それを用いた実践について報告した（研究協力機関代表協力者）。

第７章では、学校・教室外での吃音のある子どもの集いの場における実践的取り組みを報告した（研究協力者、研究協力機関代表協力者）。

第８章では、研究全体を簡潔にまとめるとともに、今後の課題にも触れた（研究代表者）。

以上に加えて、巻末には資料として、本研究活動の一環として企画・実施した「吃音教育セミナー」の報告を掲載した。

## ４．本研究成果の発表及び本研究に関連した取り組み

### ＜平成１６年度＞

・青山新吾・牧野泰美：
　吃音のある暮らしへの援助（２）－在籍学級担任との連携についての一考察－.
　日本特殊教育学会第42回大会発表論文集，770.
・日本発達心理学会第16回大会ラウンドテーブル：
　通常の学級に在籍する障害のある子どもの自己意識　－高機能自閉症児、難聴児、吃音児について－.

### ＜平成１７年度＞

・青山新吾・牧野泰美：
　吃音のある暮らしへの援助（３）－ことばの教室における集団指導の意義－.
　日本特殊教育学会第43回大会発表論文集，752.
・吃音教育セミナー
（本研究チーム主催による研究活動と知見の紹介、公開討論。於：岡山県総合福祉会館）
・日本発達心理学会第17回大会ラウンドテーブル：
　通常の学級に在籍する障害のある子どもの自己意識　－肯定的な自己意識の形成をどのように支援するか－.

### ＜平成１８年度＞

・牧野泰美：
　言語に障害のある子どもの教育と自己肯定感への支援．発達，106号，37-41.
・牧野泰美・松村勘由：
　吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチ（１）－趣旨と概要－.

日本特殊教育学会第44回大会発表論文集，306.

・松村勘由・牧野泰美：

吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチ（２）－ことばの教室における実践－.

日本特殊教育学会第44回大会発表論文集，307.

なお、上記の誌上、学会における発表等の他、本研究所における研修での講義（「吃音と自己肯定感」平成18年度短期研修言語障害教育コース）をはじめ、各都道府県における研修講座や、各地の難聴言語障害教育研究会主催の研修等において研究成果の一部を活用した。

（牧野泰美）

# 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もつ子どもや、発達障害の子どもの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、つっかえる、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も、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．自由な雰囲気で楽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から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。どもる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、今ここで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実地調査し、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えていないと難しい。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いては、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章の廣嶌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、語ること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。話す雰囲気がなかった。」というものがあった。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の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った。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ったという事例や、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ったという事例の報告もあった。

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った。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、それを用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ての指導・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、食事作りやレクリェーション活動、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。

通常の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、本報告書で扱い得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、語の用い方、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**

廣嶌忍・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/

# 第３章

## 基礎的知見を踏まえて

吃音問題について

吃音のある子どもの自己肯定感の形成をめぐって
－関係性の中で作られる自己への支援という視点から－

吃音のある子どもの自己意識と自己肯定感を高める支援

# 吃音問題について

金沢大学教育学部　小林宏明

## １．はじめに

吃音の問題は、既に古代ギリシャにおいてヒポクラテス（Hippocrates）やアリストテレス（Aristotle）らによって論考がなされるなど（Bloodstein, 1993）、古くから関心を持たれていた存在だったようである。科学的な言語聴覚障害の治療・指導を志向する言語病理学が提唱されたのは20世紀初頭のことであるが（伊藤, 1998）、その先進の地アメリカで言語病理学の博士号を最初に取得したのは吃音の原因論の１つである大脳半球優位説を提唱したTravisであった（Bloodstein, 1993）。また、日本においても、既に明治の時代（1903 [明治36] 年）に、楽石社という吃音矯正施設が設立されている。楽石社は、近代日本の教育制度の制度設計に尽力した文部省の高級官僚であった伊沢修二が創設し、設立17年後の1920年には７千人の受講生を輩出する等、かなり大々的に活動を行っていた（上沼, 1988）。また、1970年前後に言語障害がある児童・生徒を対象とした治療教育教室（のちのことばの教室）が設立された時も、その当初から吃音は、主要な教育対象のひとつであった（日本言語障害児教育研究会, 1997）。このように、海外においても、日本においても、吃音は古くから関心が払われ、言語障害の中でも主要な研究領域、もしくは指導・支援対象とされてきたのである。しかし、これまで数多くの研究者や教育者、臨床家によって多大な研究や教育臨床実践がなされてきたにもかかわらず、吃音の原因はいまだ不明であり、吃音に対する効果的な指導・支援法も不確立のままである。そのため、現在の吃音指導や支援は、様々な理論や指導法が次々と提唱されては消えていく、まさに百家争鳴の状態にあるといえる。そのため、吃音の指導・支援を求めて専門機関を訪れた人々は行く先々で異なったことを言われ混迷し、吃音の指導・支援法を学ぼうと志すことばの教室の新任教師や新任言語聴覚士は吃音指導支援を難しいもの、わけの分からぬものと感じ尻込みをしているのが現状であろう。しかし、これまで行われてきた研究や臨床・教育実践の中で、吃音問題の捉え方や吃音がある人の指導・支援の在り方について多くの知見が集積されていることも事実である。そこで、現在得ることの出来る知見や考えをまとめ、現時点で吃音指導・支援についてどのようなことがわかっているのかを整理することがこのような現状を打破するためにも必要なのではないだろうか。

本稿では、まず、吃音がある人の評価・指導・支援を行う際に有効な視点になると思われる、吃音の脳科学、吃音問題の社会学的研究、吃音の指導・支援方法開発の動向、吃音指導・支援における吃音当事者の関与という4つの観点について、最近の研究から得られた知見を踏まえながら概説を加えていく。そして、これらの４つの観点に基づいて、ことばの教室での吃音がある児童・生徒の評価・指導・支援計画立案を行っていく際に必要と

考えられる点について、筆者の見解を述べていきたい。

## ２．吃音の脳科学の進展とそこから得られる評価・指導・支援への示唆

吃音がある人の脳機能に何らかの問題があるのではないかという指摘は、1930年代には既に前述のTravisによって行われている（Travis,1978）。しかし、脳の動的な活動状態を把握することは近年になるまで極めて困難な作業であり、その検証を行うことは長い間不可能であった。それが、1980年代以降、PET（ポジトロン断層法）、fMRI（機能的核磁気共鳴画像）、MEG（脳磁図）、NIRS（近赤外分光法）などの脳の動的な活動状態を非浸襲に把握可能な手法が開発されるようになり、吃音がある人の脳の動的な活動状態の解明を志向した研究も次々と実施されるようになった（例えば、De Nilら, 2000; Foxら, 1996, 2000; Inghamら, 2000; 佐藤ら, 2004; Wuら, 1995, 1997）（註1）。また、これらの研究結果を踏まえ、吃音がある人の脳のメカニズムの特徴についていくつかの論考が発表されている。例えば、Inghamは、吃音がある人の吃音発話時の大脳の活動において側頭葉の活動の低下が示唆されることについて、前運動領域（前部島皮質等）とブローカ野の間の処理過程にある何らかの問題が関与しているのではないかという仮説を提唱している（Ingham, 2001）。これに関連して、今泉は、吃音のある人が小脳や帯状回に過活動を示すという知見から、吃音がある人の発話の自動性や習熟度が流暢話者に比べて低いのではないかと指摘している（今泉, 2003, 2005）。また、Loganは、神経学、行動科学、情動の３者の相互作用が吃音の進展に関与していると指摘している。つまり、吃音が出現する際に累積される古典的な負の学習は、吃音のある人の大脳辺縁系（扁桃や海馬など）の組織内の神経伝達物質ドーパミンの過剰状態などをもたらし、さらに、このドーパミンの過剰状態などが緊張を伴うブロック等の出現に関与しているという仮説を提唱している（Logan, 1999）。AlmやLudlowらも、吃音のある人の大脳辺縁系などに起きる吃音出現時のドーパミンの過剰状態に注目し、同じくドーパミン分泌の問題を伴う運動障害であるパーキンソン病やデストニア、トゥーレット症候群との比較を通して、吃音の出現とドーパミン分泌の過剰、扁桃・被殻・黒質などとの関係について論じている（Alm, 2004; Ludlowら, 2003）。これらの論考では、研究間でかなり異なった見解が示されているが（註2）、少なくとも、吃音のある人の脳機能が吃音のない人とは異なった特徴を有しており、それが言語野や運動野等の限定された領域の問題ではなく、大脳半球と大脳辺縁系や小脳、被殻等の様々な脳の領域にまたがる問題であると示唆されていることは注目に値する。

ところで、これらの吃音の脳科学の研究から得られる知見は、吃音がある人の評価・指導・支援を考えていく際にどのような示唆を与えるのであろうか。現時点の吃音の脳科学で得られる知見は、前述したように非常に限定された範囲のものであり、これらが即吃音がある人の評価・指導・支援計画立案に寄与することはほとんどないと考えられる。例え

ば、吃音の評価バッテリーとして脳の吃音の動的な活動状況を記録したところで、その結果を臨床や教育的なレベルで活用できる段階に達していないことは明らかである。しかし、吃音のある人が吃音のない人とは異なり、様々な脳の領域にまたがる問題が存在する可能性があることは、吃音がある人の評価・指導・支援を行っていく際に多くの示唆を与えるだろう。なぜなら、吃音のある人の脳機能が吃音のない人とは異なっているということは、吃音の指導・支援においてこれらの相違を考慮に入れた指導・支援計画立案を図る必要性があることを示していると考えられるからである。さらに、吃音の脳機能の問題が様々な脳の領域にまたがる問題であるとすると、吃音の指導・支援を行う際には、単に発話表出面の指導を行うだけでは十分ではなく、吃音がある人の認知や情動メカニズム、あるいはこれらのメカニズム間のバランスといったことに配慮する必要があるとも考えられるからである。吃音の脳科学の研究は、ようやく緒についたばかりであり、今後劇的な進展が期待される分野であると考えられる。今後のさらなる研究の推進によって、これらの知見が実際の指導・支援に応用可能となっていくことが期待される。

## ３．吃音問題の社会学的研究

Johnsonは、吃音がある人の話し言葉の特徴（吃音症状の重症度や頻度、特徴等）（x軸）、聞き手の反応（吃音がある人の発話や行動に対する周囲の評価や反応）（y軸）、吃音がある人の反応（自己の吃音がある話し方やそれに対する周囲の人の反応に対する反応）（z軸）の３辺からなる立方体の体積で、吃音問題を評価することを提案した（Johnson, 1967）。しかし、これまでの吃音研究においては、ジョンソンらが行った諸研究（Johnson, 1959）やそれらの研究が影響力を示した一時期を除くと、ジョンソンのいうx軸の観点にのみ焦点が当てられ、y軸やz軸に対する検討はあまり行われてこなかったのが現状である。そして、その背景には、吃音の問題は、吃音がある人自身の生理的要因や心理学的要因等が原因となっておこるものであり、これらの要因の特徴を解明しその部分の改善や軽減を目指した治療・指導を行うことで解決すると考えられていたことがあるのではないかと考える。さらに、ジョンソン自身が提唱した診断起因説（註3）が1980年代以降否定されていったことも、y軸やz軸に対する検討が少なくなっていった一因になったとも考えられよう。ところが、最近になって、吃音におけるy軸やz軸の役割を再評価する研究がみられるようになってきた（例えば、kellyら, 1992; Zebrowskiら, 1996; Yaruss, 2006）。これらの研究は、ジョンソンとは異なり、x軸の存在を認めつつも（すなわち、吃音がある人には何らかの生理学的要因や心理学的要因が存在するとしながらも）、y軸やz軸も吃音問題を構成する主要な要因の一つとして機能していると捉え直すものである。

ところで、ジョンソンの立方体の体積で吃音問題を評価する方法においては、吃音がある人が繰り返しや引き伸ばし、ブロックといった通常は見られないような発話の非流暢性

を有していたとしても、それを吃音がある人の周囲にいる人が「異常」「問題」「障害」として特別視しなければ吃音問題として顕在化されないことを示すものである。なぜなら、吃音がある人が吃音の話し方で話したとしても、それに対して聞く人が問題を感じなかったり、その話し方を「異常」「問題」「障害」として取り扱わなかったら、立方体の体積は0になるからである。そして、これらのことは、個人内の問題であると考えられてきた吃音問題が、実は吃音の話し方を許容できない社会の側の問題でもあることを示していると考えられるのである（註4)。また、このことは、「どうして、世間一般では吃音の話し方が「異常」「問題」「障害」として特別視されるだろうか」、という疑問について考察を加えることが吃音問題解決のための重要な足がかりのひとつとなることを示しているとも考えられるのである。

ところで、従来の言語病理学や言語障害学の分野では、このような社会の側の側面の問題の構造や特徴を追究したり、それらの問題の評価や改善を意図した介入計画立案を行うことはほとんど想定されていない。従って言語病理学や言語障害学の学問体系の中でこれらの問題を論じることは極めて困難といわざるを得ない。そこで、これらの問題について検討を加えていくためには、言語病理学や言語障害学以外の学問分野の方法を援用する必要がある。そして、これらの問題を論じるのに適した学問分野としては、社会学や社会言語学の領域が該当すると考えられる。渡辺（2005a）は、言語病理学の理解を深めるのに有用な社会言語学の研究領域として、談話分析の発話行為論、相互行為の社会言語学、エスノグラフィーのコミュニケーション、語用論、会話分析、変差分析の6つをとりあげている（詳細は文献を参照のこと)。また、渡辺（2005b）は吃音を社会言語学の観点から検討する際に、(1）会話のミクロレベルにおける連続性のコンテキスト、(2）対人コンテキスト、(3）社会・文化的コンテキストの3つのレベルのコンテキストに分類・整理することが有効であると述べている。これらのコンテキストの概略を述べると以下のようになる（渡辺,2005b)。まず、(1）の会話のミクロレベルにおける連続性のコンテキストとは、吃音の非流暢な話し方（繰り返し、引き伸ばし、ブロック）が引き起こす会話の連続性コンテキストに及ぼす「異常」について取り扱うものである。私たちは、会話が会話として成立するために、タイミングよくなされる話者交代や、視線などを効果的に用いることが求められるが、吃音の話し方は、連続的になされるはずの話者交代に支障をきたしたり(例えば、吃音のため、発話が開始されるべきタイミングでうまく言葉がでてこない等)、不自然な視線の使用を余儀なくされる（例えば、吃音のために、話し手もしくは聞き手が不自然な視線を交し合うことになり、相互に気まずい思いをする）など、会話の連続性のコンテキストに少なからず悪影響をもたらすと考えられる。(2）の対人コンテキストは、吃音が「話者－話者」という対人関係に与える影響について言及したものである。この中では、ジョンソンが診断起因説を検証するために行った諸研究や、子どもの吃音と親とのコミュニケーションの特徴を探るもの、さらには吃音がもたらす相互行為のリズムのずれ

が対人コンテキストに与える影響についての検証等が行われている。(3) の社会・文化的コンテキストは、吃音がもつ社会的な側面（例えば、吃音がある人の社会的アイデンティティー、スティグマ、社会的評価など）が、話者同士の対人コンテキストに与える影響等について言及したものである。この中では、対話者との相互行為自体が吃音（を含む言語障害全般）のリマインダーとなる（喋らなければ分からないが、喋ると吃音があることが露呈されてしまう）という言語障害からくるスティグマの特徴が指摘されている。また、談話やナラティブの中で自己の社会的アイデンティティーがどのように提示・調整されるかという分析等も行われている。以上、渡辺の概説に基づいて、社会言語学の観点からみた吃音問題の構造や特徴、検討課題の一端についての紹介を行った。このような社会言語学の観点にたった吃音問題についての検討は、吃音の言語症状の消失や劇的な軽減が必ずしも容易ではない現状の下、吃音がある人の評価や指導・支援計画立案を行うための、示唆に富む視点を提供していると考えられる。さらに、これらの問題に検討を加えることは、単に吃音がある人にとって望ましい状況を作り出すだけでなく、社会の中に存在する不条理な吃音（あるいは、障害全般）に対する差別や偏見をなくしていくための、単なるスローガンにとどまらない実効性のある方法論を提供することにもつながると考えられる。

## ４．吃音の指導・支援方法開発に関する最近の動向

「吃音」を辞書で引くと、「話しことばを発する時、第一音や途中の音が詰まったり、同じ音を何度も繰り返したり、音を引き伸ばしたりして、流暢に話すことができない状態」（大辞林 第二版,三省堂）と定義されている。このことは、吃音が一般的に流暢に話すことがうまくできないスピーチの問題であると考えられていることを示している。事実、前述したように、これまで提唱されてきた吃音の指導・支援法の大多数では、「吃音症状」の消失や軽減を「吃音」の指導・支援の主要なもしくは唯一の目標としている。しかし、最近の研究や臨床・教育実践などでは、吃音を単にスピーチのみの問題と捉えることや、「吃音症状」消失や軽減のみを吃音の指導・支援の目標とすることに対して疑問が呈されている。そして、これらの疑問を整理すると、主に以下の2つの観点にまとめることができる。すなわち、一つは、吃音問題が「吃音症状」のみから構成されていることに対する疑問であり、もう一つが「吃音症状」の消失や劇的な軽減を指導・支援目標とすることへの現実性に対する疑問である。以下に、この２つの疑問について概略を述べていきたい。

まず、1つめの「吃音問題が『吃音症状』のみから構成されていることに対する疑問」であるが、吃音問題が単に「言語症状」からのみ構成されているわけではないという指摘は以前から再三指摘されていることであり特に目新しいことではない（例えば、Johnson, 1967; Van Riper, 1982など）。しかし、実際に吃音の評価や指導・支援計画立案を図る段階において、「吃音症状」以外の側面に着目することはあまり行われてこなかったのでは

表1　包括的な観点をもつ吃音評価・指導・支援プログラム

| 提唱者 | 発表年 | 評価・指導・支援の観点 | 特徴 |
|---|---|---|---|
| Yarussら | 2006 | 自身の発話に対する感覚、吃音発話時の対処法、自身の持つコミュニケーション障害（吃音）に対する考えと受け入れ、能力不全としての吃音の状況、吃音がある人の発話が環境に与えるインパクト、吃音によってその人が受けることになる不利益、吃音がその人の生活の質（Quarity of Life）に与えるインパクトなど | 国際障害分類改訂版（ICF）に基づいた評価項目を設定。100項目からなる評価尺度を考案 |
| 大橋 | 2001 | 評価の観点: 吃音のあらわれ方、吃音の生起条件（発話速度、文構造、音韻等）、幼稚園や学校での様子、吃音の自覚や吃音に対する気持ち、自己評価によるコミュニケーション態度、学級担任からの情報、指導・支援の観点: 言語指導、感情表出とコミュニケーション能力、環境整備と教育活動への参加の支援 | 国際障害分類に基づいた評価項目と指導・支援項目を設定。小学校の吃音を想定。コミュニケーション態度自己評価質問紙を考案 |
| Starkweather | 2002 | 素因的要因（生理的、行動的）、発話運動機能、環境的要因、言語機能、情緒・情動面の特徴、（吃音についての）認知面の特徴 | これらの要因間の要求（Demand）と能力（Capacity）の間の乖離の有無を重視する（相対的評価） |
| Rileyら | 1983 | 神経学的構成要素: 注意の障害、聴覚処理過程の障害、文章構成障害、発声発話器官の障害などの有無、伝統的構成要素: 自己に対する要求水準、吃音の操作、コミュニケーション環境、両親の期待の程度、両親の吃音に対する意識 | これらの観点が評価と指導・支援の双方で用いられる（問題が指摘された要素についてその要素の改善を狙った指導・支援を行う） |
| Healey | 2004 | 吃音の認知、感情・情緒性、言語力、発話技能、社会的側面、吃音の認知 | これらを評価する評価尺度を考案、これらが密接に関連し合って吃音問題を構成していると考える |
| 内須川・早坂ら | 2000 | 悪化条件: 発話の失敗体験、身体的・心理的圧力、罰体験、改善条件: 発話流暢経験、発話意欲、話量の増加、維持条件（パーソナリティー特性）: フラストレーション耐性の低さ、過敏性・自己感情の表出の制御、消極性、過度の用心深さ、失敗に対する恐れ、維持条件（神経学的要素）:注意の障害、聴覚処理の障害、文章構成障害、視知覚の問題 | 親子吃音関係についての評価尺度（HU式簡易親子吃音関係診断テストなど）を考案 |

ないだろうか。もしくは、仮に「吃音症状」以外の側面の評価まではされることがあっても、それを実際の指導計画立案の中で反映させることは少なかったのではないかと考えられる。これらの点を踏まえ、最近提唱された指導・支援法開発の研究では、吃音問題を単に「吃音症状」の有無だけから評価し「吃音症状」の消失や軽減のみを指導・支援の対象とするのではなく、吃音がある人が抱えている生活全般の諸問題を包括的に評価し、それらの諸問題の改善や軽減を目指した指導・支援を志向した吃音評価・指導・支援プログラムが提唱されている（表1)。これらのプログラムでは、いずれも「吃音症状」以外に、全般的な言語発達や運動発達、情緒・情動、吃音に対する意識や認知、社会的側面、吃音の人を取り巻く環境的要因など、様々な観点の評価軸で多面的に「吃音問題」を捉えようとしていることがわかる。特に、Yaruss（2006）や大橋（2001）のモデルは、国際障害分類に基づき、吃音がある人の生活の質（Quarity of Life）にまで踏み込んだ評価や指導・支援を志向しており、示唆に富むものである。これらの評価軸は、まだ主に理念的な検討が進められている段階であり、実際の評価・指導・支援場面で利用できるものが少ないのが現状である。しかし、今後、ここで述べたような「吃音問題」の包括的な評価や指導・支援方法についての検討や検証が進められていく中で、臨床や教育場面で利用可能な評価・指導・支援方法が徐々に確立・充実していくと期待される。

続いて２つめの「『吃音症状』の消失を指導・支援目標とすることの現実性に対する疑問」についてあるが、幼児期においては「吃音症状」の消失を含めた劇的な改善が期待できる（例えば、Guitar,2006; 原, 2005a, 2005b; 早坂, 1998）一方で、吃音症状がある程度進展した学齢期になると吃音症状の消失や劇的な改善が必ずしも容易ではないことが知られている（Van Riper, 1983）（註5)。また、吃音の改善にこだわり過ぎると、吃音を克服さえすれば人生で成功を得ることができると考え、吃音の言語症状の改善のみに猛進し、学業や友人関係の確立、進学、就職等の様々な人生における課題がなおざりになる「デモストネス・コンプレックス」（Bloodstein, 1993）の状態になるなどの弊害が出てくることも知られている。しかし、これまで吃音の指導や支援においては、「吃音症状」の消失や劇的な軽減が可能であるという前提にたった指導計画立案がなされていたのが現状であり、「吃音症状」の消失がなされずその後の人生を歩んでいくことを視野に入れた指導・支援方法についてはあまり検討されてこなかったのではないだろうか。さらに、吃音の言語症状を改善するという考え方の背景には、「吃音の言語症状は治すべきもの」という暗黙の了解があると考えられるが、果たしてこの了解は的を得たものなのだろうかという疑問も呈される。つまり、「吃音を治す」という発想には、疾病や損傷等のように吃音を「本来あるべき状況」ではないと考え、その状況を除去しなくてはいけないという前提に立っていると考えらるが、果たして吃音とはこのような「『本来あるべき状況』でない」状態として規定しうるものなのだろうか。そうではなくて、障害と呼ばれる様々な状態と同様に（吃音がある人にとっては不本意かもしれないが）吃音がある状態を「本来ある状況」と

捉えて、「吃音がある状況のままで」より良く生きることを志向するという考え方（例えば、伊藤, 2005）もあり得るのではないかと考えるのである。このような考えに基づき、吃音があることを前提とした吃音評価・指導・支援方法の開発を目指した研究は、前述したYaruss（2006）や大橋（2001）の国際障害分類に基づいた吃音問題の評価等を除くとあまりなされていないのが現状である。しかし、吃音がある人のセルフヘルプ活動（全国言友会連絡協議会, 2000）やことばの教室での先駆的な教育実践（青山ら, 2003; 堀ら, 2004; 日本吃音臨床研究会編,2005; 中村ら, 2003, 2005）などでは、このような観点に立った試みも行われている。「吃音症状」の消失や改善を第一義に考えない評価・指導・支援は、ともすると、吃音症状を治すことをめざしてはいけない、という押しつけや、吃音の言語症状が改善しないことへの専門家の言い訳に使用される等の弊害が出てくることも予測されるため、その導入には慎重になる必要があるだろう。しかし、吃音があることを前提にした吃音評価・指導・支援については、今後、研究的な視点からもさらなる検討を加える必要がある分野ではないかと考える。

## ５．吃音指導・支援における吃音当事者の関与

最近の医療や福祉、教育における傾向の一つとして、評価・指導・支援の過程において当事者の自己決定を尊重しようという流れがあることがあげられる。従前の医療や福祉、教育においては、専門家である医者や教師等が評価・指導・支援の目標や内容、方法を当事者である患者や児童・生徒に代わって判断するパターナリズム（家父長的温情主義）が主流であり（佐場野, 2001）、当事者である患者や児童・生徒本人がその過程に関与する余地はほとんど与えられてこなかった。しかし、医療現場におけるインフォームド・コンセント（説明と同意）の概念の普及（佐場野, 2001）や、学校現場における個別教育支援計画作成立案段階での保護者の積極的参画の規定（文部科学省, 2004）、（様々な批判はあるものの）障害者福祉政策における障害者自立支援法の成立（厚生労働省, 2005）など、当事者の自己決定を尊重する風潮は、様々な分野で（少なくとも理念的には）主流を占めるようになってきたと考えられる。そして、これらの流れは、吃音がある人の評価・指導・支援の過程においても、これまでは専門家が独占して行っていた評価・指導・支援計画立案を、吃音がある人自身のニーズや自己決定を尊重しながら、吃音がある人と協同して進めていく必要があることを示していると考えられる。吃音がある人のニーズや自己決定を尊重した指導計画立案を行っていくためには、次の２点の観点が必要になると考える。まず第1は、評価・指導・支援計画立案の作業における吃音がある人自身やその保護者などの積極的関与である。前述したように、これまではパターナリズムの下、吃音がある人本人やその保護者に評価・指導・支援計画立案に関与する機会や権限はほとんど与えられてこなかった。そして、本人や保護者は、「先生にお任せします」と全面的に自身が受ける

評価・指導・支援についての計画立案の機会や権限を委譲し、委譲された専門家も特に本人や保護者の意見を求めることなくこれらの計画立案を行ってきたのではないだろうか。しかし、当事者の自己決定が重視される昨今の流れの中では、本人や保護者の側と指導者の側の双方に、これまでとは異なった役割や働きが要求されると考えられる。すなわち、本人や保護者の側には、「先生にお任せします」と自身が受ける評価・指導・支援方法を決定する権限を専門家に委譲するのではなく、自己の責任でこれらの方法を選択し、決定していくことが求められるだろう。また、指導者の側には、様々な評価・指導・支援のメニューを用意し、それぞれのメリットとデメリットを当事者や保護者に理解できる形で説明し、当事者や保護者の自己決定を支援する必要が出てくるだろう。このような当事者や保護者の自己決定を尊重した評価・指導・支援計画立案は、当事者や保護者の側も専門家の側もまだ慣れていないことが多く、試行錯誤しながら実施していくことになると考えられる。これらの試行錯誤を通して、より望ましい当事者・保護者と専門家との関係を築いていくことが求められよう。第２は、吃音がある人の立場に立った評価・指導・支援プログラムのメニューの開発・整備である。前述したように吃音の原因が特定されず、効果的な単一の治療・指導法が確立されていない現状においては、「吃音症状」を抱えたままで人生を歩んでいくことを想定して、吃音がある人の生活上の困難さを軽減させるという発想で評価・指導・支援計画立案を図っていく必要があると考えられる。ところが、実際に吃音がある人の評価・指導・支援を行うことばの教室の教師や言語聴覚士等の専門家は、吃音がある人生をリアルに体験しているわけではないので、吃音がある人がどのような苦悩や悩みを抱えているのか、あるいは生活の中でどのようなことに困っていたり改善したいと思っていたりするのかについて、吃音がある当事者と同じレベルで理解出来るわけではないと考えられる。そのため、専門家が吃音がある人のためによかれと思い立案した指導・支援計画が、吃音がある人の生活上の問題解決に必ずしも役に立たないことも多いのではないだろうか。そして、このことを解消し、吃音がある人にとって真に望まれている指導・支援を行っていくためには、専門家が吃音がある人の苦悩や悩みの本質について、吃音がある人自身から教わるというスタンスをとることが望まれよう。さらに、評価・指導・支援計画を立案する際に出来るだけ吃音がある人自身からその評価・指導・支援計画の妥当性についての意見を求めるなど、指導計画立案において吃音がある人自身の評価や意見が反映されるような仕組みを作っていく必要もあるのではないだろうか。

吃音がある人と専門家が協同して評価・指導・支援計画を立案していこうという試みの一つとして、吃音の当事者のセルフヘルプグループを対象とした諸研究（小林, 2004a, 2004b; Kobayashiら, 2006; Yarussら, 2002a, 2002b）をあげることが出来る。Riessmanは、セルフヘルプグループが、既存の専門家に期待される専門性（前述した障害に対する知識や指導・支援技能等）とは異なったセルフヘルプグループにしかなしえない専門性を保有していると指摘している（久保ら, 1998）。Riessmanは、この専門性のことを「プロシュー

マー」(「プロフェッショナル」と「コンシューマー」の中間を意味することを示した造語)と名付けた。そして、プロシューマーとしての専門性の中には、当事者としての経験を生かしながら専門家と当事者とをつなぐ役割である「ピア・カウンセリング」、社会的サービスを当事者としての視点で、利用しやすさや有効性といった観点からの評価を行う「社会的評価」等が含まれるとしている(久保ら, 1998)。ところで冒頭にあげた諸研究は、研究のプロである研究者が研究的な視点を提供して、プロシューマーとしてのセルフヘルプグループの専門性を高めることを意図した取り組みといえる。例えば、Yarussらの研究(Yarussら, 2002a, 2002b )や小林(2004a, 2004b)(註6)は、アメリカの吃音のセルフヘルプグループであるNational Stuttering Assosiation(NAS)と日本の吃音のセルフヘルプグループである言友会の会員の専門家による吃音指導・支援に対する評価や意見を、アンケート調査によって明らかにしたものである。つまり、この研究は前述したプロシューマーとしてのセルフヘルプグループの専門性の1つである「社会的評価」を行うために、研究的な手法に長ける研究者と共同して明らかにしたものといえる。また、Kobayashiら(2006)は、日本の言友会における、前述したプロシューマーとしての専門性の1つにあげられている「ピア・カウンセリング」の様子をビデオ撮影し、その中で生じているコミュニケーションの特徴を社会言語学の会話分析の手法を用いて分析している。この取り組みも、言友会におけるピア・カウンセリングをより良いものにしていくために、社会言語学の会話分析という専門家が有する手段を用いてピア・カウンセリング場面に分析・検討を加えたものといえる。これらの研究は、現段階では研究者の側からの研究協力依頼にセルフヘルプグループ側が応じる形で成立するものが主流である。将来的にはセルフヘルプグループ側が研究者の持つ専門性の有用性に気づき、セルフヘルプグループの側からの研究者に対するアプローチの結果、実施される研究が増えていくことが期待されよう。

## 6. ことばの教室での吃音がある児童・生徒の吃音問題の評価・指導・支援計画立案に関する提案

以上、吃音がある人の評価・指導・支援を行う際に有用と思われる4つの観点について概説した。最後に、これらの4つの観点に基づき、ことばの教室において吃音がある児童・生徒の吃音問題の評価・指導・支援計画立案を行っていく際に必要と考えられることについて、(1) 吃音の社会学的側面にもっと注目する必要がある、(2) セルフヘルプグループ等吃音がある当事者から学ぶ姿勢が求められる、(3) 言語症状の改善に限定されない多様な評価・指導・支援軸を用意する必要がある、の3つの視点に分けて筆者の見解を述べていきたい。

### (1) 吃音の社会学的側面にもっと注目する必要がある

上述してきたように、吃音問題を複雑で改善困難なものにしている要因の1つに、繰り

返しや引き伸ばし、ブロックなどの発話の非流暢性を「異常」「問題」「障害」として捉え、差別や偏見の対象にする社会の側の要因が存在すると考えられる。ところで、吃音を差別や偏見の対象とするような社会は、恐らく他の色々な側面での差別や偏見にも充ちた非常に住みにくい社会であることが予測される。また、今よりも吃音に対する差別や偏見が強い時代を生き抜いた年配の吃音がある人の話（例えば、先生を含めたクラス全員に笑われるといった、現在では考えにくいような体験など）を聞くと、社会の側の要因と吃音問題の軽減とが互いに密接に関連し合っていることに気付く。

そこで、吃音がある児童・生徒のこれらの社会学的な問題に注目し、吃音がある児童・生徒の差別や偏見に対するアプローチを行うことは、ことばの教室における指導・支援の主要な柱の1つになると考えられる。さらに、これらに注目したアプローチは、単に吃音がある児童・生徒の吃音問題軽減に寄与するだけでなく、その他の児童・生徒に人権教育や障害理解教育を行う絶好の機会になるとも考えられよう。つまり、人権教育や障害理解教育などを行う際に、ただ道徳や社会の時間に「知識」としてこれらを教える授業をするだけでなく、例えば吃音がある児童・生徒の過ごしやすい学級や学校をクラス全体で考えていくなどの具体的・実際的取り組みの経験を行うことを通しての方が、これらの真の理解に結びつくのではないかと考えられる。そこで、学校教育の一翼を担うことばの教室では、単に吃音がある児童・生徒に対する個別のアプローチにとどまらず、通級している児童・生徒の学級担任の教師と協同して、上述したような取り組みなどの実施を通して、その他の児童・生徒の人権や障害理解に対する意識や態度の涵養も図っていくことが求められよう。折しも、特別支援教育体制が始動し、特別なニーズを持つ児童・生徒の通常学級における支援がますます求められるようになっているが、このような取り組みは特別支援教育の理念やシステムとも整合性の高い取り組みであると考えられる。

### （2）セルフヘルプグループ等吃音がある当事者から学ぶ姿勢が求められる

上述してきたように、特に小学校中学年以降になると、吃音問題の消失を指導・支援の目標とすることは難しくなると考えられる。そこで、吃音を抱えながらより良く生きていくための様々な対処法を学んだり、吃音の問題で苦しんだり悩んだりしていることを相談できる場を提供するなど、吃音が残存することを前提とした指導・支援計画立案を図る必要が出てくると考える。しかし、前述したように、指導・支援にあたることばの教室担当教師は、当然のこととして、吃音を持つ当事者として吃音がある生活をリアルに経験することは出来ない（中には、自身に吃音の経験を持つ場合もあるかもしれないが）。そこで、吃音がある生活をリアルに生きている吃音がある当事者から、学齢期にどのような対処法を習得する必要があるのか、どのような指導・支援が必要なのかについて、情報を入手することが求められる。また、ことばの教室では、主に小学校の6年間の間に指導・支援が行われることになるが、当然、吃音がある人はその後も思春期、成人と吃音を抱えながら

生活をし続けることになるわけである。しかし、ことばの教室では在籍する数年間（最長でも６年）という短いスパンの中で指導計画立案を図りがちで、ことばの教室が修了した後を見据えた準備や対策という観点（長澤ら, 2006）や、吃音を抱えたままどのような青年や大人になって欲しいのかという中・長期的な視点を含んだ指導計画立案には、必ずしもならない場合が多いのではないかと考えられる。そこで、ことばの教室の担当の教師が、例えば言友会活動に参加したり、ことばの教室に吃音当事者の方を招いて、色々話を伺う等の活動を通して、成人の吃音がある人の生活の実態や、実際に苦労していることや悩んでいることを吃音がある人から学ぶ機会を設けることが有用であると考える。そうすることで、現在担当している児童・生徒の将来像を推察したり、生涯発達を見据えての現時点での指導・支援目標や内容の捉え直しを行うことが可能になると考えるのである。

### （3）言語症状の改善に限定されない多様な評価・指導・支援軸を用意する必要がある

上述してきたように、最近の吃音の評価・指導・支援法開発を志向する研究の中では、単に「吃音症状」の軽減を目指すのではなく、吃音がある人の生活に影響を与える吃音問題全般を指導・支援の対象ととらえ、多様な評価・指導・支援軸を設定しその全体像を把握しようとする試みが行われている。吃音が単に吃音の「言語症状」の問題だけではないことは、吃音の脳科学の研究においても示唆されている。これらのことは、ことばの教室における吃音の評価・指導・支援においても、このような多様な軸を用意して、包括的に吃音問題を把握し、これらについてトータルに対処していくことが求められることを示していると考える。前述したように、ことばの教室の中には、既にこのような立場に立ち、吃音を包括的に評価・指導・支援していこうという先駆的な試みを行っているところもある。そこで、これらの先駆的な試みで得られた知見をベースにして、ことばの教室の実情にあった評価・指導・支援方法を確立・充実させていくことが今後の課題となると考えられる。

本稿をまとめるに当たり、一部、科学研究費補助金（種目　若手研究B、課題番号17730515、研究課題　吃音を持つ児童生徒に対する教育的指導支援プログラムの開発）の補助をうけた。

（註1）PET、fMRI、MEG、NIRSや脳において発声発語が産出されるメカニズムの概要については、本庄ら（1997）や小泉（1998）が参考になる。また、吃音がある人の脳の活動状況についての研究で得られた知見の概要については、今泉（2005a, 2005b）のレビューが参考になる。

（註2）あと、今泉が指摘しているように、これらの研究で得られた吃音がある人の「脳活

動の特性のどれが吃音が生じる原因で、どれが結果なのだろうか」（今泉, 2005, p8）という疑問もここに含まれると考える。

（註3）吃音は、正常な発達過程の中でごく自然に出現する「正常な非流暢性」での発話を「吃音」で話していると周囲の人に「診断」されることで生じるとする説。現在は、吃音がある幼児に通常発達には見られない発話の非流暢性が見られることを示した研究が発表される（Hamre, 1992）など、この説について否定的見解を取るものが多い。

（註4）同様の構造は、「薄毛」の問題でも存在すると考えられる（須長, 1999）。また、吃音が世間一般でどのようなイメージで捉えられているかについては、小説やドラマなどで吃音がある人や、吃音の話し方がどのように描かれているかを見ていくことでうかがい知ることができる。例えば、三島由紀夫の「金閣寺」（三島, 1960）や遠藤周作の「月光のドミナ」（遠藤, 1972）、「ディープリバー」（遠藤, 1996）の中に登場する様な暗い人生の苦悩を一身に背負った吃音がある人の描写や、村上春樹の「ノルウェイの森」（村上, 1987）の「突撃隊」の様な純朴でまじめではあるがどこかあか抜けなくて皆から小ばかにされている吃音がある人の描写、最近ではテレビドラマ版「電車男」（2005年にフジテレビ系列で放映）の、オタクで女性経験が全くない「いけていない」電車男を表現する演出効果として、電車男に吃りながら話させていることなどがあげられる。

（註5）ただし、今後、前述する吃音が出現する脳科学や遺伝（例えば、Ambroseら, 1997; Yairiら, 1996など）の研究が進展する中で、吃音の原因が特定化され、吃音の完治が可能となることも考えらる。しかし、仮に将来的に吃音の完治が可能になるにしても、現時点で既に吃音を抱えて生きている人にとっては全く意味のないことであろう。もちろん、吃音の原因論を追求する諸研究を推進することは、将来の吃音がある人のより良い指導・支援を行うために必要不可欠なことである。ただし、それらの研究だけでなく、現在吃音で苦しんでいる人に対して、現在明らかになっている知見を総動員して、現時点で考えられる最善の解決策を提案していくことも重要な研究や実践の視点であると考える。

（註6）小林の2つの研究（2004a, 2004b）の中では、専門家により指導や支援を望んでいる人が多いにもかかわらず実際に専門家による指導・支援を受けた人の占める比率が低いことや、ことばの教室や言語聴覚士による指導・支援に満足していない人が約半数程度を占めるなど、必ずしもこれらの指導・支援に満足しているわけではないこと、吃音のある人が吃音症状の完治や軽減以外にカウンセリング的な支援、会話練習などの話し方の支援、グループによる支援などより多様な指導・支援ニーズを有していること、通

常学級担任の教師に吃音の問題を相談したと答えた人が1割程度にとどまるなど、吃音がある児童・生徒の悩みの解消に担任教師が必ずしも有効に機能していないこと、通常学級の先生に対して「吃音の知識を持って欲しい」と答える人が4割を占めるなど、通常学級の担任の教師の吃音に対する知識の不足や理解不足を指摘する人が多かったことなどが明らかになった。

## 引用文献


Alm, P.A. (2004) Stuttering and basal ganglia circuits: a critical review of possible relations. Journal of Communication Disorders, 37:325-369.

Ambrose, N.G., Cox, N.J. and Yairi, E. (1997) The genetic basis of persistence and recovery in stuttering. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40:567-580.

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, 26:71-88.

Bloodstein, O. (1993) Stuttering. The Search for a cause and cure. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.

De Nil, L.F., Kroll, R.M., Kapur, S., and Houle, S. (2000) A positron emission tomography study of silent and oral single word reading in stuttering and nonstuttering adults. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42:1038-1053.

遠藤周作 (1972) 月光のドミナ. 新潮社, 東京.

遠藤周作 (1996) 深い河. 講談社, 東京.

Fox, P.T., Ingham, J.C., Hirsch, T.B., Downs, J.H., and Martin, C. (1996) A PET study of the neural systems of stuttering. Nature, 382:158-161.

Fox, P.T., Ingham, R.J., Ingham, J.C., Zamarripa, F., Xiong, J.H., and Lancaster, J. (2000) Brain correlates of stuttering and syllable production: a PET performance-correlation analysis. Brain, 123:1985-2004.

Guitar, B. (2006) Stuttering. An integrated approach to its nature and treatment. Lippincott Walliams & Wilkins, Baltimore, MD.

Hamre, C. (1992) Stuttering prevention I : Primacy of identification. Journal of Fluency Disorders, 17:3-24.

早坂菊子 (1998) 言語発達遅滞型吃音幼児の診断・治療過程-U仮説に基づいて-. 音声言語医学, 39(4):388-395.

早坂菊子・小林宏明 (2000) 重度吃音児童の治療過程-直接法と間接法の統合から-. 音声言語医学, 41(3):136-144.

Healey, E.C., Trautman, L.S, and Susca, M. (2004) Clinical applications of a multidemensional approach for the assessment and treatment of stuttering.

Contemporary Issues in Communicaion Science and Disorders, 31:40-48.
本庄巖 (1997) 脳から見た言語－脳機能画像による医学的アプローチ－. 中山書店, 東京.
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-年報, 17:11-19.
今泉敏 (2003) 発話中枢機構と吃音のメカニズム. 音声言語医学, 44(2):111-118.
今泉敏 (2005) 吃音の脳科学. 言語聴覚研究, 2:79-87.
Ingham, R.J. (2001) Brain imaging studies of developmental stuttering. Journal of Communication disorders, 34:493-516.
Ingham, R.J., Fox, P., Costello, I.J., and Zamarripa, F. (2000) Is overt stuttered speech a prerequisite for the neural activations associated with chronic developmental stuttering? Brain and Language, 75:163-194.
伊藤伸二 (2005) 吃音はマイナス面のみか－吃音力の提唱－. 水町俊郎・伊藤伸二編. 治すことにこだわらない吃音とのつき合い方.ナカニシヤ出版, 京都. pp 103-122.
伊藤元信 (1998) 言語聴覚障害学総論. 医療研修推進財団編. 言語聴覚士指定講習会マニュアル. 医歯薬出版, 東京. pp 161-166.
Johnson, W. and associates (1959) The onset of stuttering. Research findings and implicaions. University of Minnesota Press, Minneapolis.
Johnson, W. and others (1967) Speech handicapped school children. Third edition. Harper & Row, New York.
上沼八郎 (1988) 人物叢書　新装版　伊沢修二. 吉川弘文館, 東京.
Kelly, E.M. and Conture, E.G. (1992) Speaking rates, response time latencies and interrupting behaviours of Young stutterers, nonstutterers, and their mothers. Journal of Speech and Hearing Research, 35:1256-1267.
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～学級担任による支援の実態と要望を中心に～. 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.
Kobayashi, H. and Watanabe, Y.C. (2006) Conflict talk: Conversations between expert PWS and novice PWS. 5th World Congress on Fluency Disorders, Programme and Abstracts.
小泉英明 (1998) 新しい無侵襲高次脳機能計測法：光トポグラフイー. 神経心理学, 14:19-25.
久保紘章・石川到覚 (1998) セルフヘルプグループの理論と展開　わが国の実践を踏まえて. 中央法規, 東京.
Logan, R. (1999) The three dimentions of stuttering. Neurology, behaviour, and emotion. second edition. Whurr Publishers, London.

Ludlow, C.L. and Loucks, T. (2003) Stuttering: a dynamic motor disorder. Journal of Fluency Disorders, 28:273-295.
原由紀 (2005a) 幼児の吃音. 音声言語医学, 46(3):190-195.
原由紀 (2005b) 幼児期から学齢期の吃音臨床. 言語聴覚研究, 2:98-104.
厚生労働省 (2005) 厚生労働省ホームページ
http://www.mhlw.go.jp/http://www.mhlw.go.jp/.
三島由紀夫 (1960) 金閣寺　改訂版. 新潮社, 東京.
文部科学省 (2004) 小・中学校におけるLD（学習障害）, ADHD（注意欠陥/多動性障害)、高機能自閉症の児童・生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン（試案）. 東洋館出版社, 東京.
村上春樹 (1987) ノルウェイの森　上・下. 講談社, 東京.
長澤泰子・太田真紀 (2006) 思春期における吃音児指導に関する研究: 小学校通級指導教室を終了した中学生を中心に. 日本橋学館大学紀要, 5:3-13.
中村勝則・朝日滋也 (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. 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集, 576.
中村勝則・朝日滋也・豊嶋瑞穂・太田真紀・長澤泰子 (2003) 子どもとともに吃音に向き合うために　絵本「どもってもいいんだよ」作成の過程を通して. 日本特殊教育学会第41回大会発表論文集, 242.
日本吃音臨床研究会 (2005) Stuttering Now 第11号　吃音と向き合う、吃る子どもへの支援～ことばの教室の実践集～ .
日本言語障害児教育研究会 (1997) 言語障害児教育のあすを考える.
大橋佳子 (2001) 学齢期吃音児の治療教育. 日本聴能言語士協会講習会実行委員会編, アドバンスシリーズ　コミュニケーション障害の臨床　吃音. 協同医書出版, 東京. pp 85-122.
太田真紀・長澤泰子 (2005) 学齢期における吃音児の自尊感情の発達--学校生活における能力および吃音を話題にする経験との関係. 特殊教育学研究, 43(4):255-265.
Riley, G.D. and Riley, J. (1983) Evaluation as a Basis for intervention. In Prins, D. and Ingham, R.J.(eds.), Treatment of stuttering in early children. Challenge-Hill Press, San Diego. pp 43-68.
佐場野優一 (2001) リハビリテーションとノーマライゼーション. 言語聴覚療法シリーズ1 言語聴覚障害総論I. 倉内紀子 建帛社, 東京. pp 91-113.
佐藤裕・森浩一・小泉敏三・皆川泰代・田中章浩・小澤恵美 (2004) 吃音者の聴覚言語処理における左右聴覚野の優位性：近赤外分光法脳オキシメータによる検討. 音声言語医学, 45(3):181-186.
Starkweather, C.W. (2002) The epigenesis of stuttering. Journal of Fluency Disorders, 27:269-288.

須長史生 (1999) ハゲを生きる　外見と男らしさの社会学. 勁草書房, 東京.

Travis, L.E. (1978) The celebral dominance theory of stuttering: 1931-1978a. Journal of Speech and Hearing Disorders, 43:278-281.

Van Riper, C. (1982) The nature of stuttering. Second edition. Prentice-Hall.

Wu, J.C., Maguire, G., Riley, G., Lee, A., Keator, D. and Tang, C. (1997) Increased dopamine activity associated with stuttering. Neuroreport, 8:767-770.

Wu, J.C., Maguire, G., Riley, G., Fallon, J., LaCasse, L. and Chin, S. (1995) A positron emission tomography[18F]deoxyglucose study of developmental stuttering. Neuroreport, 6:501-505.

Yairi, E. and Cox, N. (1996) Genetics of stuttering: A critical review. Journal Speech and Hearing Research, 39:771-784.

Yaruss, J.S. and Quesal, R.W. (2006) Overall Assessment of the Speaker' s Experience of Stuttering (OASES) : Documenting multipl eoutcomes in stuttering treatment. Journal of Fluency Disorders, 31:90-115.

Yaruss, J.S., Quesal, R.W. and Murphy, B. (2002) National Stuttering Association members・opinions about stutteringt reatment. Journal of Fluency Disorders, 27:227-242.

Yaruss, J.S., Quesal, R.W., Reeves, L., Molt, L.F., Kluetz, B., Caruso, A.J., McClure, J.A. and Lewis, F. (2002) Speech treatment and support group experiences of people who participate in the National Stuttering Association. Journal of Fluency Disorders, 27:115-134.

渡辺義和 (2005a) 言語病理学における談話分析の応用と将来. 片桐恭弘・岡邦好編, 講座社会言語学5.社会・行動システム.ひつじ書房, 東京. pp 112-126.

渡辺義和 (2005b) 社会言語学からみた吃音. 言語聴覚研究, 2:88-97.

Zebrowski, P.M., Weiss, A.L. and Savelkoul, E.M. (1996) The effect of maternal rate reduction on the speech rates and linguistic productions of children who stutter: Evidence from individual dyads. Clinical linguistics & Phonetics, 10:189-206.

全国言友会連絡協議会 (2000) どもるあなたにようこそ言友会.

# 吃音のある子どもの自己肯定感の形成をめぐって
## －関係性の中で作られる自己への支援という視点から－

伊藤由美

### １．はじめに

ひとは関係性の中で自己のイメージを作っていくものである。その関係性の原点となる母親や父親は、子どもがはじめて出会う身近な存在であり、自分を形作っていくために見過ごすことができない特別な存在といえる。しかしながら、過去の障害児教育を振り返ると、発達の遅れなど障害の原因を母子関係に求める時代があり、このことが原因で、多くの両親にいわれのない心理的なストレスを与えるとともに、本質的な支援をおこなうことにも至らないという現実があった。そのため、現在でも障害と母子関係を結びつけて述べることが、一種タブーのようにされている雰囲気がある。しかし、前述したように子どもの成長に父親や母親の機能は必要であり、特に発達最早期において母性の機能は重要だといえる。子どもと関わり手である誰かがいればそこに関係が生じることは明らかであり、母親がいればそこには母子関係が生じることは説明を待たない。さらに、現在の障害児教育においても、保護者と子どもの関係性を促進するための支援は否定されてはいないであろう。

過去の障害児教育（あるいは療育）で行われた、障害母子関係起源論の母子関係の問題点は、母と子の関係を扱いながらも、その責務を母親に負わせてきたことだといえる。しかしながら、関係性は相互作用であり、一方に責任を負わせることは適切ではない。また、現状の母子関係を切り取り、その状態を「良い」か「悪い」かの対立で語ることは意味のないことである。

そこで本稿では、吃音という状態と母子関係を中心に関係性の中で作られる自己に焦点をあて、「自己肯定感」を支える支援の可能性について考察してみたい。

### ２．自己はどのようにできあがっていくのか

#### （１）発達早期の母子のかかわりの重要性

ここでは、まず自己および自己肯定感がどのようにできあがっていくのかを発達的視点で整理していきたい。

動物学者A．ポルトマンは、新生児は他の動物と比べ生理的早産であり、二次的留巣性であると考えた。ひとの乳児は本来母親の胎内で過ごすはずの一年間を胎外で過ごすことになるため、母親は乳児が胎内にいるような快適さを保つため、温度の調節をしたり空腹を満たしたりと環境を整える必要があり、母親はその世話に没頭する。そして、早産で生

まれた乳児にとって母親に愛着を持つことは生きるために備えられた力であり、泣いたり微笑んだりと持てる能力すべてを活用し母親との関係を維持している。こうした相互のかかわりの積み重ねの中で乳児の愛着は形成されていく。また、生まれて間もない乳児に対して、母親は意志をもって活動をしているひととして、ごく自然に話しかける。こうした生まれてすぐからのかかわりは、生きるための栄養や快適さを与えるだけでなく、乳児が一人のひととして自己を形成するための基盤作りにつながる作業でもある。もちろん愛着の対象は母親に限らないが、発達早期の環境の充足と愛着関係を保障することがその後の子どもの発達基盤となることに間違いはない。

また、自己がどのように形成されていくかについては様々な臨床家が述べているが、心理学的な発達論と観察可能な子どもの発達とを結びつけ「自己感の形成」という視点で整理をした点でスターンの発達論は興味深い。

スターンの発達論において自己感とは、我々が普段あまり意識をしていないものの、何かを計画したり行動したりする時に主観的に関係づけをすることをさす。そして、生まれてすぐから私たちはこの能力を備えており、成長しながら複数の自己感を共存し続けている。この複数の自己感というのは、生後すぐからはじまる新生自己感、２～６ケ月頃から始まる中核的自己感、７～９ケ月から始まる主観的自己感、そして15ケ月以降にはじまる言語的自己感であり、４つの領域として示されている。また、これら全ての領域は積み重なって続いていくものであり、発達課題のように、特定の年齢において求められる課題を越え、さらに次の課題に向っていくというものではないとされている。

４つの自己感を簡単に説明すると、新生自己感とは生まれながらにしてもっている能力で、五感を使って外界の出来事を取り入れようとするものの、まだ個々の体験の関連が明確には分からない状態といえる。中核的自己感とは、自己が一貫して変わらない一人の身体単位であるという感覚であり、自分と母親が別々の存在で、異なった情動体験をしているということが分かってくる状態である。主観的自己感とは、行動を起こす時、相手の中に自分とは異なる感情、動機、意図などがあることが分かるようになることをさす。この時期になると、乳児の喜ぶ様子に対して母親も楽しそうに接するといった情動の調律や情緒の共有が体験されるようになり、こうした相互交流は良好な愛着関係の基盤となり、その後の人間関係の原型ともなる。最後に言語的自己感とは、象徴的な思考が可能になり、自己を客観視したり、象徴遊びができるようになったりするとされる。心理、発達のいずれの立場においても、子どもの自己が作られていくためには発達早期からの養育者（主に母親）との関わりの中で育つことが大切であると考えられているといえる。

しかし、このように母親との関係で基盤を作り、父母との間で築きあげてきた自己も、発達経過の中で作り直しをすることになる。思春期・青年期になると、今までの愛着の対象であった父母と次第に距離ができはじめ、さらに、少し離れた距離から父母を見るようになることで、理想対象からひとりの人として父母に対する脱錯覚が起こる。また、この

時期に父母に向いていたエネルギーが自己に向うために自己愛が非常に高くなる時期でもある。この時、父母の代理対象としての同年代の友だちやピアグループなどの存在が得られることが大きな意味を持つ。一方、自己愛の高まりが自分の肯定し難い部分にも意識を向けさせてしまう点が思春期の難しさでもある。これは成長の過程で誰にでも起こりうる課題であるが、思春期以前に安定した対象関係の基盤ができあがっており、子どもの自立を安心して見守れる父母の存在、仲間との適当な関係が保たれていることが、思春期という大きな山を越え、成人に向けて新たに自己を作りあげることへの大きな助けになるといえる。

### （2）他者との関係の中で育つ自己肯定感

次に自己肯定感とはどのようなものであるかを考えたい。自尊心、自己評価の高さ、自己愛など自己肯定感に結びつく様々な言葉があるが、どの言葉も自分の中核になる部分をさすものである。梶田（1988）は自尊心の心理的な意味を「心理的な土台として必要なものであり、これを十分に持たないままで生きていくことは困難である。自分自身を価値のあるものと考えることができ、自らの重要性を実感できる場合にのみ、われわれは意欲的で積極的であることができるし、また心理的充実感を持つことができる」と述べている。逆に自尊心が支えられない場合には、自分にだけ通用するような理論を作りだしたり、空想的に思い込んだりすることによって自尊心を支えようとするが、こうした自尊心は現実のものではないので脆弱で傷つきを恐れるために対人関係が防衛的なものになるとしている。また浜田（1999）は、自己肯定感を考えるうえで、その対極にある羞恥心から自己肯定と自己否定について述べている。浜田によると、羞恥心は他者と比較することと、自分の劣った部分を意識することが前提としてあるとされる。そして羞恥心が成り立つ条件として、他者から低く評価されることによる自尊感情の傷つき、自己肯定と自己否定の間で揺れるため他者の評価、自分の劣った部分が他者の前で出た時の感じという三つが自己評価との間でどれほどバランスが保てるかにあると理解される。さらに、自己を説明するためには健康な自己愛の形成が自己肯定感に結びつくという考えもある。

S. フロイトが自己愛という言葉を初めて使って以降、疾患としての自己愛ではなく、健康な自己愛についてフロム（Fromm,E.）、エリクソン（Erikson,E.H.）、ハルトマン（Hartmann,H.）、コフート（Kohut,H.）などが言及している。また、ウィニコット（Winnicott,D.W.）は乳幼児の自己の発達について臨床的な視点から「独立した赤ん坊は存在しない」と、母親と乳児を一つのユニットとして捉え健康な自己の成長について述べている。そして、母親への絶対的依存状態から相対的依存を経て独立に向う乳幼児に対し、それぞれの段階に応じた母親の機能によって乳幼児が備えている能力の成熟が促されるとしている。例えば、絶対的依存状態の乳児に対し、母親は乳児と一体になったように欲求を感知し献身的に世話をするが、相対的依存期では母親は乳幼児の欲求を絶対的依存期の時のようには応じず、ほどよく離れて現実原則を示していく。この時母親は、乳幼児の外的な世界に存在し、依存を助ける環

境としての母親であると同時に、乳幼児の内的な世界に存在する主観的な対象（対象としての母親）でもある。乳幼児が依存から独立に移行していく中で、母親の原初的没頭がなくなり、乳児に現実検討力が発達してくると、今まで満ちたりた環境を提供してくれていたのが自分とは別の存在であるという全能感からのゆっくりと脱錯覚が起こる。健康な自己の発達のためには、乳幼児がほどよい環境で母親に抱えられ、脱錯覚が促されることであり、自己愛が形成されて対象愛へ移行することが可能となる。

自己を形成し始める発達早期に乳幼児と母親をユニットとして捉えるということは、“乳幼児の発達に目を向けること”だけでなく“母親のかかわり掛けとその奥にある母親の感情、動機、意図に目を向けること”“母親と乳幼児の関わり合いに目を向けること”の三つが含まれていることになる。もし、この三つのうち一つでも気になる部分があれば、子どもへの支援や指導だけに目を向けるのではなく、母親の関わり方や母親と子どもの関わり合い、つまり関係性にも目を向け支援を考える必要があるだろう。

では、心理臨床の立場から吃音症状の形成がどのようにおこるのかを整理するとともに、吃音のある子どもの自己肯定感の形成のためにどのような支援を考えていけばよいのか、筆者の考えを述べていきたい。

## ３.「自己肯定感」と「吃音」

### （１）関係性の障害としての吃音

関係性から生じる障害には非常に多くの問題が含まれているが、コミュニケーションの障害もその一つといえる。コミュニケーションの障害は多くの場合、他の心理的問題と共に現れることが多いと言われており、発達障害があるためにコミュニケーションが上手くとれず二次的に心理的な問題を引き起こしてしまう場合もあるが、もともと心理的な問題があり、そのためにコミュニケーションにも難しさを生じてしまう場合もある。吃音の場合、どちらかに当てはめることは難しいが、他者との関係の中で生じるという点では、コミュニケーションの障害として捉えることができる。

吃音は３歳頃からみとめられることが多い反面、この頃に流暢でない話し方をしていても、いつの間にか非流暢性が消えてしまう子どもも多いため、診断だけでなく予後の見通しもしづらく、治療に結びつけるにも、何が適切なのかを判断することが難しいと言われている。こうした中、吃音幼児の特性として、横尾（1998）は、対人関係に過敏で、感情表出や自己主張が難しく、特に否定的感情の表出が苦手である。さらに母親への依存欲求があるが、その表出が許されないので常に緊張した気分で生活しており、これらは神経症児の性格特性と一致する面が多いと述べている。また、親の期待に応えないと愛情が得られないという関係の中で、母親が求める理想像（理想的自己）に同一化するため（鍋田, 1997）など吃音の状態になる原因について臨床的な視点から考察された事例がいくつか報

告されている。

筆者も今までに心理の領域で吃音の子どもとその保護者に出会ってきたが、筆者の出会った子どもたちの場合は吃音だけでなくアトピー、喘息など神経症症状を伴っていたり、家族の問題や兄弟間の葛藤など複雑な環境で育っていたことが多かった。。また、自分の思ったことを言葉にすることが苦手な子どもが多く、母親からの話をきくと、発達の初期から家族関係の複雑さや母子の関係性に何らかの難しさを抱えていたことが認められることが多かった。実際に母子関係や環境が悪くなくても子どもの内的世界で作られる関係性がある。例えば、実際に悪いことをしていなくても“自分は悪いことをした”と感じることで、無意識に悪いことをしたかのように体験されることがある。吃音の子どもの場合、例えば、他の子どもと同じように流暢に喋れないことそのものが罪悪感を生むこともあれば、病院や相談所、ことばの教室などについて行ってもらうことで母親を忙しくさせてしまうと感じることがそれに当たることもある。心の中に生まれた罪悪感をも受け入れていくことで自己は作られていくが、そのためには、自分の肯定できる部分を子ども自身が認め、母親や周囲の大人にも認められる体験が多く積みあがっていることが重要である。吃音の発生と母親の育て方との間に直接的な関係はないというのが有力なとらえ方であるが、自己の形成について子どもと母親との関係性を切り離して考えることは難しい。稀な例ではあるが、筆者の出会った保護者の中に「発表会の場で流暢に話ができない子どもの姿を見て、自分がはずかしくていたたまれなかった」と語った人がいた。母親自身の高い理想自己の傷つきを自分で抱えることができず子どもに当たり、さらに子どもは母親を傷つけたという罪悪感を生むという悪循環となってしまっていた例である。母親が子どもの肯定しにくい部分も受け入れ、抱えられる器を持っているかも子どもが罪悪感を受け入れるためには必要であり、母親への支援、母子関係の調整の重要性を痛切に感じさせられた事例であった。

### （2）吃音のある子どもとのかかわり

さらに、筆者がかかわった吃音のある幼児の事例を１つ紹介する。彼は４歳ごろに「お、お、おかあさん」というようにどもって話すようになり、５才になった時にどもりとおとなしすぎる性格を心配して相談にきた。家族は両親と本児と弟という４人家族で、父方の実家との折り合いの悪さがあったものの特別な家庭環境の問題はみられなかった。彼は長男ということで、乳児期から大きな期待が掛けられており、自由奔放な弟とは対象的であった。相談の経過については、最初はとても緊張した様子だったが、一人でポケモンやウルトラマン、恐竜などを使った戦闘遊びを始めるようになり、筆者との関係になれてくると戦闘遊びの中に筆者を取り入れるようなっていった。戦いの幅は徐々に広がりオセロやサッカーゲームなどもするようになるが、負ける自分を受け入れることができず、ルールを変えたりインチキをしたりしてでも戦いに勝とうとすることがしばらく続いた。こう

した遊びの途中、弟を意識した言葉が何度か聞かれ、次第に、母親に素直に甘える弟への羨望や、母親に甘えたいのに甘えられないでいるさみしさを感じさせられるようなエピソードがではじめた。筆者は、その度に甘えた時に自分が受け入れてもらえるか不安を感じているのではないかと話題にした。遊びは次第に変化をし、戦闘遊びでは一緒に戦う仲間がでてきたり、敵に攻撃されても崩れない柵に守られた基地が作られたりするようなった。またゲームでは「インチキはよくない！」と言い、正規のルールで遊びはじめ、負けも受け入れるようになっていった。家庭でも母親に対して自分の意見が言えるようになり、吃音も次第に気にならなくなっていった。こうした中、「ぼくはこれでいい」と自分の肯定できる部分も肯定しにくい部分も含めて自分を受け入れられるようになっていき、こうした様子の変化に母親も「強くなった。安心してみていられるようになった」と語るようになった。

この事例から筆者が学んだことは、ごく普通にありそうな母子関係の中、些細な母親と子ども間のかかわりのズレで、「自分が話して聞いてもらえるかな？」「自分が話しても聞いてもらえないだろう」と子どもの心の中にふくらんだ幻想から自分が受け入れてもらえない体験を積み重ね、自己評価の低さや自己肯定感の低さが生じる可能性がでてくるということである。また、この関係性の部分を相談場面で補償することにより、自己の作り直し、自己肯定感の積み上げを支えることへの可能性を確認することができた。

心理療法のモデルについては、クライエントに積極的に働きかけるのではなく、治療者との関係の中でクライエントの自己成熟過程が促進され、それによって問題や課題が解決されることをさすという側面を持っている。また、伊藤（2004）は「吃音の子どもへの支援を考える際には、吃音症状をもちながら生きていくことを支援するという姿勢が大事」であると述べている。伊藤が述べる支援の形が望まれるのであれば、信頼できる他者との間で自己肯定感を形成するという意味でも、心理療法的なかかわりが吃音のある子どもの支援にも役立つといえよう。

## ４．おわりに

吃音とは、話し方が非流暢な状態をさすのではなく、対人関係を意識して、やがて発話への恐怖や将来の不安へとつながっていく心理的な状態をともなうことが特徴だとされている。発生原因については、素因説、神経症説、学習説の三つが主な説だとされているが、未だ明確にはなっておらず、むしろ様々な要因が絡まりあってどもり始めるのではないかと考えられるようになってきた。そのため、現在では、原因を明らかにして吃音を治すことより、吃音とどう向き合っていくかに目を向けた支援の必要性が唱えられてきている。つまり、自己肯定感を作りあげていくための支援が大切だと考えられるようになってきたといえる。

これまで「吃音」と「自己肯定感の形成」という２つテーマについて考えてきたが、両者の間には少なくとも次のような三つの共通点があることが分かった。

一つめは、吃音は話し方が非流暢であるだけでなく他者とのコミュニケーションが影響するものであり、自己肯定感は身近な存在である母親をはじめ、家族や友だちなど他者との関係の中で作られていくものであることから、ひとりの世界で生じるものではなく他者とのかかわりの中で生じるという点である。二つめは、吃音は言葉の出はじめる３歳頃からみとめられることが多く、自己肯定感は生まれてすぐから育ち始めることから、両者とも発達早期の段階から始まるものであるという点である。三つめは、吃音には波があり、自己肯定感も他者の評価や自分の受入れによって変動することから、吃音も自己肯定感も一度できあがった状態は確固としたものではなく、様々な外的・内的要因によって状態が変わるという点である。

こうした共通点から、吃音の子どもの自己肯定感の支援を考えてみると、言うまでもなく、吃音の子どもが発達早期の母子関係に問題を持っているというわけではない。しかし、自己肯定感をどのように形成していくかということに目を向けると、やはり人生の最初に一番身近である母親との関係（目に見える関係だけでなく、子どもの心の中の対象関係も含む）から目をそらすことはできず、日々些細な出来事でも揺れ動く自己肯定感を支えるのは、やはり発達早期からの安定した関係の積み重ねが大切であり、自分自身の中に自己を肯定できるような器ができていることが必要だといえる。

吃音のある子どもたちが、自分自身を受け入れ自己肯定感を形成するための支援はとても大切であり、ことばの教室での吃音の子ども同士の出会い、思春期に自分を受け入れていくためのピアグループなどはとても大きな存在だと言える。その一方で、吃音の子どもへの支援と同じく、子どもの吃音に悩んでいる母親の自己肯定感を支える支援、さらに母親と子どもの関係の調整といった支援も求められるのではないかと考える。

**引用文献**


・伊藤伸二（2004）：知っていますか？どもりと向きあう一問一答．解放出版社.
・梶田叡一（1988）：自己意識の心理学．東京大学出版会.
・鍋田恭孝（1977）：対人恐怖・醜形恐怖－「他者をおそれ・自らを嫌悪する病」の心理と病理．金剛出版.
・横尾友子（1998）：3歳吃音男児の自己主張を支えるもの 内的世界の再構築．心理臨床学研究，16（4），322-333.

## 参考文献


・安香宏・村瀬孝雄・東山紘久編集（2000）：臨床心理学大系20　子どもの心理臨床．金子書房.
・井上剛（1999）：咳・吃音を伴う対人恐怖を主訴とする男子2事例との面接過程．心理臨床学研究,17（5），477-487.
・岩立志津夫・小椋たみ子編著（2002）：臨床発達心理学4　言語発達とその支援．ミネルヴァ書房.
・北山修（1985）：錯覚と脱錯覚．岩崎学術出版.
・田中千穂子（1997）：乳幼児心理臨床の世界．山王出版.
・D.N.スターン（1989）：乳児の対人世界．岩崎学術出版.
・野澤正子（2006）：乳幼児の対人関係．現代のエスプリ468．82-89.
・浜田寿美男（1999）：「私」とは何か ことばと身体の出会い．講談社.
・前田達男（1998）：吃音幼児とその両親との遊戯療法過程．心理臨床学研究，16（3），278-289.
・眞榮城和美（2005）：自己評価に関する発達心理学的研究．風間書房.
・依田明（1982）：母子関係の心理学．大日本図書.
・若菜陽子（1984）：幼児吃音への遊戯療法からの接近．吃音の心理臨床，27-51，福村出版.

# 吃音のある子どもの自己意識と自己肯定感を高める支援

岐阜吃音臨床研究会
岐阜大学教育学部　廣嶌　忍

## １．はじめに

通常の学級に生活する障害のある子どもは、障害のない仲間との生活の中で自分と仲間との違いを感じる機会が多いと考えられ、こうしたことが失敗の繰り返しや達成感のない経験と結びついて自己をネガティブに捉えていくという、二次的な問題を生じさせている。したがって、障害のある子どもたちが自らの障害をどのように認識し、自己をどう捉えるかを明らかにすることは、通常の学級に在籍する障害のある子どもたちへの支援を考える上では非常に重要であると考えられる。そこで、本稿では、否定的に捉えられやすい吃音のある子どもの自己肯定感を支えるためには、どのような支援を行ったらよいのか、二次障害を生じさせやすい高機能自閉症児や難聴児への支援も参考にしながら考察してみたい。

## ２．吃音児の自己の捉えについて

吃音のある子どもの自己意識や自己肯定感が、吃音のない子どもと比較して異なっているかどうか、あるいは、それらが発達的にどのように変化していくのかについて明らかにした研究は数少ない。一般に、吃音児には、高機能自閉症児に見られるような特異な自己認識や他者認識があるとは考えられておらず、吃音児の自己を捉える力が問題視されることはない。しかし、吃音児の中には、周りに笑われるなどのネガティブな経験により、自己を肯定的に捉えていくのが難しい子どもも少なくないであろう。吃音児の二次障害への対応を考えるには、まず、吃音児が自己をどのように捉えながら成長するのかを明らかにする必要があると考えられる。そこで、吃音児の自己の捉え、特に吃音児の自尊心に関する近年の３つの研究（板倉・廣嶌，2000；板倉，2001；太田・長澤，2004）の成果を概観してみたい。

人との関わりに不安をもつことを対人不安傾向とよぶ。吃音のある子どもは、コミュニケーションの取りづらさから対人不安傾向が高いと考えられがちであるが、これまでの研究結果では、吃音児が非吃音児と比較して対人不安傾向が高いという統一的な見解は得られていない。板倉・廣嶌（2000）の研究は吃音児の対人不安傾向について検討した研究の一つであるが、対人不安傾向と関わりが深いと指摘されている（松尾・新井，1998）、公的自己意識および対人的自己効力感といった心理特性とともに、吃音児の対人不安傾向の特徴を検討している。公的自己意識とは自分が他者からどのように見られているかを意識

する傾向のことであり、対人的自己効力感とは対人的な場面で適切な行動ができるかどうかの自己評価である。これらについて松尾らは、公的自己意識が高く対人的自己効力感の低い子どもが、対人不安傾向が高いと指摘している。

板倉らの研究は、対人不安傾向、公的自己意識および対人的自己効力感について、吃音児に質問紙調査を実施し、自己評価させている。質問紙に含まれた公的自己意識を評価する質問には、「自分の言ったことを、他の人がどう思うか気になる」「かみがたやふくそうには、気をつかう」などの５項目で、これらの項目に「はい」の答えを選択すれば公的自己意識が高いと判断し、対人的自己効力感を評価する項目は、「友達が遊ぼうとしているとき、自分も遊んでよいかたずねる」「何人かの友だちが遊び方について話しています。その友だちに『こうすればいいよ』とやり方を教える」など８項目で、これらの項目に「いいえ」と答えた場合、対人的自己効力感が低いとみなした。また、対人不安傾向を評価する項目は、「友達が自分について悪口を言っていないか気になる」「たくさん人があつまるところには行きたくない」など14項目あり、これらの質問に「はい」と答えると、対人不安傾向が高いとみなした。

吃音児の公的自己意識、対人的自己効力感、対人不安傾向を非吃音児と比較した結果は図１の通りである。これによると、吃音児の対人不安傾向と公的自己意識には非吃音児と比べて有意な差はないものの、対人的自己効力感が有意に低いことが示された。特に、小学校５，６年生にその傾向が高いようである。この結果から、板倉らは、吃音のある子どもは小学校高学年ごろになってくると、自分は対人的場面で適切な行動ができないと自己評価している傾向にあると述べている。このことは、学齢期の吃音児は対人的場面での不安傾向は高いわけではないものの、年齢が上がるに従い、自分が人前で適切に行動できるかどうかについて自信がもちにくくなっていることを示している。こうした結果を踏まえると、吃音児の自己意識や自己肯定感を正確に捉えるには、吃音児が自分自身で得意、不得意をどのように感じているかのコンピテンスについて、詳細に解明していくことが重要ではないか

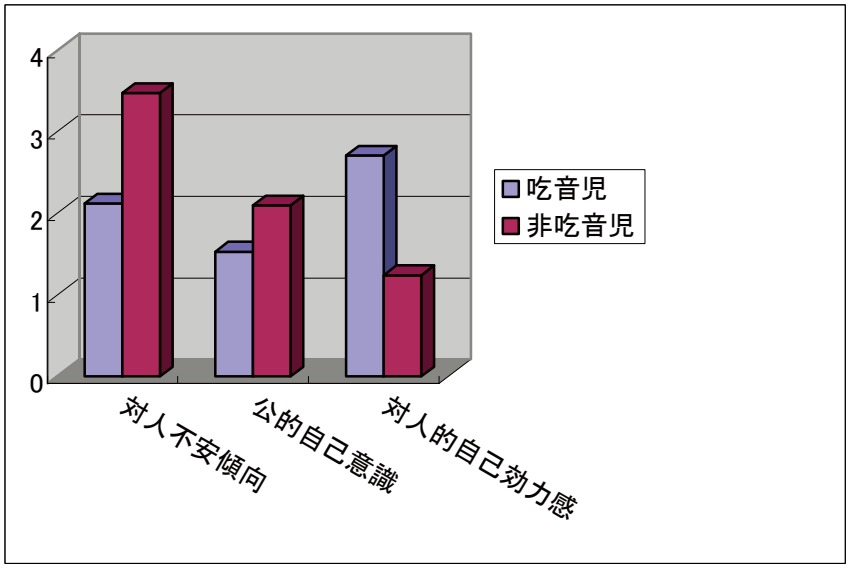



図１　吃音児と非吃音児の対人不安傾向の高さ公的自己意識の高さ、対人的自己効力感の低さの比較（板倉・廣嶌，2000より引用）

と考えられた。

次に、板倉（2001）の行った、吃音児の自尊感情の発達についての結果を見てみたい。板倉は、自尊感情を評価する質問10項目を配置した尺度を作成し、３年生から６年生までの合計51名の吃音児を対象にして自尊感情を評価した。その結果、小学校３年生から６年生までの吃音児では、自尊感情の大きさにほとんど変化がみられないことを明らかにした。吃音児は年齢が上がってくるに従ってネガティブな経験を積み重ねるため、次第に自分に自信をなくしているのではないかと推測できるが、この結果は、そうした推測を裏付けることはできなかった。

その他、同じく吃音児の自尊感情を検討しているものに太田・長澤（2004）の研究がある。この太田らの研究は、板倉の研究が吃音児の自尊感情を単独で検討しているのに対して、非吃音児と比較することにより発達的変化を検討している。太田らは、通常の小学校に通う３年生から６年生までの吃音児171名と非吃音児1,421名を対象に、自尊感情尺度を用いてそれぞれの自尊感情の程度を自己評価させた。その結果、以下のような点を指摘している。①吃音児群と非吃音自群の自尊感情に有意な差はなかった。②吃音児群および非吃音児群の両方で、年齢が上がるとともに自尊感情得点は低下した。これらの結果は、吃音児と非吃音児の自尊感情には有意な差はないものの、吃音児の自尊感情は学年が進むにつれて低くなっていくことを現している。しかし、こうした自尊感情の低下は非吃音児と同様であることから、吃音に起因するものではないと考えられる。換言すれば、吃音の子どもたちは次第に自尊感情を低めていくものの、こうしたことは発達的に正常な変化であり、吃音の影響を受けるものではないと考えられる。ただし、この結果は、板倉らの研究が吃音児の自尊感情に年齢による変化を認めなかったことと相反するため、今後、対象および研究方法を検討して、吃音児の自尊感情について再検討する必要があると考えられる。

最後に、太田らの研究は、自尊感情に関わる因子についても分析を行っているので、その結果についても触れてみたい。太田らは、吃音児の自尊感情は、家族の受容に影響を受けることを明らかにした。これは、吃音児が自尊感情を持つためには、家族から吃音のある自分を受容されることが重要であることを示している。さらに、小学校６年生くらいの年齢になると、吃音児の自尊感情は自己のコミュニケーション能力の捉え方とに正の相関を持つことから、太田らは、吃音児の自尊感情は、子どもによる自己のコミュニケーション能力の捉え方にも影響を受けると指摘し、子どもが高学年になってくれば、自尊感情の形成には吃音以外のことではなく、吃音を肯定的に捉えることができるような支援によってなされるべきであると述べている。これらの結果から、小学校高学年以降の吃音児が自尊感情を持てるようになるためには、年齢の小さな頃から吃音のある自分を家族に認められていること、そして子どもが高学年になってきたらコミュニケーション能力への支援を行うなど、子どもの成長に合わせて支援のあり方を変えていくことが重要であると解釈で

きる。

以上のように、近年の研究では、吃音児の自尊感情は非吃音児と大きな差異があることを見いだしていない。吃音児の自己の捉えについて、自尊感情だけでない他の心理特性にも目を向けながら、再検討する必要があると考えられる。

## ３．高機能自閉症児および難聴児への支援から学ぶこと

高機能自閉症の子どもたちは社会性の障害やコミュニケーションの障害から友達との関係に問題を抱えることが多く、こうした問題が積み重なるために自己を低く評価して二次障害を生じさせる可能性が高い。また、聴覚障害児も通常の学級に在籍する場合、聞こえにくさなどにより疎外感を感じることが多く、成長の過程で適切な障害認識への支援が必要であることはよく知られている。そこで、高機能自閉症児と難聴児について、二次障害への対応としてどのようなことが重要だと考えられているのかを参考にすることにより、吃音への支援を考察してみたい。

高機能自閉症児は心の理論の観点からも数多くの研究があるように、他者の理解に特異性を持つことが知られている。したがって、他者が自分をどう見ているかを理解する力が自己を客観的に捉えるために重要であることを考えると、他者理解に弱さを持つ高機能自閉症児は自己理解にも障害をもつと考えられる。さらにこのことは、高機能自閉症児は他者から認められる自分を経験することが難しい特性を持っていることをも意味していると考えられる。このような高機能自閉症児について、別府（2006）は、他の子にとっては普通の生活を不安や苦痛に感じる高機能自閉症児は、集団の中で失敗経験ばかり積み重ねやすいため、「集団の中で失敗せず楽しく過ごせる経験を作ることの意味は大きい」と指摘する。さらに、こうした経験は、特に他者の行動や感情を直感的に理解することに難しさをもつ自閉症児にとって、「他者との快の情動レベルでの共有経験が、自分が認められているという感覚を育む重要な基礎になる」と述べている。

吃音児は高機能自閉症児のように他者理解に弱さを持っているわけではないものの、たとえば、吃音でない子どもが何でもないと考えているような国語の時間の音読の課題に不安や苦痛を感じていることは一般的であり、集団の中で失敗経験を積み重ねやすいことは高機能自閉症児と同様であると考えられる。したがって、吃音児にとっても、集団の中で失敗せずに楽しくすごせる経験を保障することは非常に重要であろう。具体的には、失敗しがちなクラスの中で、みんなと一緒に楽しく過ごしたり、認められたりする経験の意味は大きいと考えられる。

別府（2006）は、高機能自閉症児が他者に認められる自分を実感できる経験として、大人により気持ちを代弁されることがあると指摘している。このことは、大人が子どもの視点にたっていることの現れであり、「自分を捉えようとしてくれる大人の姿勢の中に、(子

どもは)他者に認められる自分を実感できる」とも述べている。子どもの気持ちの言語化は、子どもにとっても周囲で関わる相手にとっても、とても重要である。特に吃音の子どもは、とっさにことばが出てこないために、気持ちを充分に表現することができずに誤解されたりすることも少なくない。したがって、大人が子どもの気持ちを代弁することにより、子どもも周りに理解してもらえたという達成感が得られるとともに、理解しようとする大人がいることを知り自己が認められたと感じることができるであろう。

さて、インテグレーションの環境で学ぶ難聴児が周りから疎外感を感じやすいことは前にも述べたが、これは難聴児が聴者の音声言語によるコミュニケーション環境に適応していくことが難しいことを現している。たとえば会話が理解できない場合でも、いちいち聞き返すことができないため、わかった振りをせざるを得なかったり、難聴児がまちがったりできなかったりしても、聞こえないのだから仕方がないと特別扱いされたりする環境がある。こうした疎外感は、難聴児が他者に自己が認められる感覚を得にくくさせていると考えられる。

岩田（2006）はインテグレーション環境にある難聴児が肯定的な自己意識と適切な障害認識をもつために、次の2つのことが重要であると指摘している。まず、第一は、情報保障である。聴覚障害児にとって話者のことばをはっきりと聞き取ることができるような環境の完備や補聴システムの導入、あるいは文字や視覚情報など何らかの方法で聞こえにくさを補うことなどがこれに含まれる。難聴児が自分の聴力を最大限活用して、成功感や達成感を得られるような環境を用意することは、難聴児の肯定的な自己観の形成に役立つであろうと考えられる。

第二は、難聴の理解啓発のための教育実践である。岩田（2006）は、難聴は障害が見えにくいため、難聴者の心理的苦悩の深刻さが聴者には理解されにくかったり、難聴児自身が他の難聴児に関わる機会がないために、悩みを共有できなかったり、難聴を誤って理解していたりするなど、難聴児側にも聴児側にも、難聴を理解しづらい環境があることを指摘している。したがって、聴児が難聴について理解するための授業実践などを行ったり、難聴児が同じ悩みをもつ仲間に出会うことで、自己を客観的に捉えたり、悩みを共有することができるような機会を設けることが必要であると述べている。

吃音児は、予期不安を抱えて話しにくい状況を作り出してしまい、それがまた次の失敗の原因となってさらに予期不安を大きくするという悪循環を生じさせていることが少なくない。このことを考えると、吃音児にとって話しやすい環境を用意することは、失敗を減らし、結果的に予期不安と失敗の繰り返しという悪循環を防ぐことができると考えられる。さらに、これが吃音児の成功経験となれば、それは吃音児にとって自分に自信を持つきっかけとなるであろう。また、難聴児への支援と同様に、吃音の理解啓発の活動が重要であるだけでなく、廣嶌（2004）が述べているように、吃音児が仲間に出会うことで、独りで問題を抱えない環境作りは非常に大切であると考えられる。

## ４．吃音のある子どもへの自己肯定感を高める支援について

障害のある子どもたちが障害のない子どもたちと共に生活することは、障害を理解し、共に助け合って生きていく社会を築いていくためには大変重要である。これには、障害のない子どもたちが、障害のある子どもの障害に気づき理解することが必要である。しかし、障害のない子どもたちが、障害のある子どもの障害に気づくということは、障害のある子どもが自らの障害に気づくことに他ならない。障害のない子どもたちが圧倒的多数である生活では、障害のある子どもの経験は、周りとのトラブルや、達成感・成功感のなさ、失敗経験であることが多い。そして、そのような経験とともに認識していく自己や自己の障害は、否定的にならざるを得ないのも事実である。近年、教育学や心理学の立場では、通常の学級で自己否定しがちな障害児について、彼らの自己認識や障害認識の内容を明らかにし、彼らが自己否定しないで生活するにはどのような支援が必要であるのかについて、さまざまな提案や実践が行われてきた。以下に、通常の学級に在籍する子どもの肯定的な自己認識と障害認識のためにはどのようなことができるかについて、いくつかの指標を記載してみたい。

表１は筆者が考える、自己肯定感を支える支援である。

表１　通常の学級に在籍する子どもへの自己肯定感を高める支援の内容

| 自己肯定感を支える支援 |
| --- |
| ①　他者に認められる自分を実感する<br>・他者と情動や身体感覚のレベルでの快を伴う共有経験をもつ。<br>・クラスの仲間などの中で、成功経験を積む。<br>・ありのままの自分が出せる、同じ障害をもった仲間と出会う。<br>・大人が子どもの気持ちを代弁する。<br>②　自分を理解する側面<br>・大人が子どもの気持ちや行動を言語化する。<br>・自分のもつ障害について学び客観的に自己を理解する。<br>③　環境を整備する<br>・障害を軽減する環境作り。<br>・障害による社会的不利益に対して、利益を意識し主張する。 |

障害のある子どもの自己肯定感を支えるためには、次の３つの側面を同時に保障していく必要があると考えられる。

①　他者に認められる自分を実感する

②　自分を理解する

③　環境を整備する

これまで、これら３つのことは、それぞれの重要性が指摘されてきたといえるが、３つを同時に子どもに保障していく必要性について、ほとんど論じられることがなかったと思われる。しかし、障害のある自己への向き合いは簡単なものではないことを考えると、３つの側面で充分に子どもを支援していくことは、子どもの自己肯定感を支えるためにはとても重要だと考えられる。ここでは、これまで高機能自閉症児や難聴児を通して明らかになってきたことを踏まえながら、３つの側面について、具体的にどのような内容を保障すべきであるのか示してみたい。

①「他者に認められる自分を実感する」側面について

・他者と情動や身体感覚のレベルでの快を伴う共有経験をもつ。特に、子どもの場合、失敗しがちなクラスの中で、仲間と楽しく過ごした経験をもつことの意義は大きい。
・クラスの仲間などの中で、成功経験を積む。失敗しないことで、クラスの中で認められる自分を実感できるような経験をもつ。
・ありのままの自分が出せる、同じ障害をもった仲間と出会う。悩みを共有することにより、他者に認められる自分を実感できる。
・大人が子どもの気持ちを代弁する。大人の気持ちの代弁が必ずしも正確ではないこともあるが、子どもは大人が自分の視点に立ってくれたと理解し、他者に認められる自分を実感する。

②「自分を理解する」側面について

・大人が子どもの気持ちや行動を言語化する。子どもにもよくわかっていない自分の気持ちや行動を大人が言語化することで、言語を通して、子どもは自分や自分の障害を理解していくことができる。
・自分のもつ障害について学び客観的に自己を理解する。障害についての誤った理解を防ぎ、否定的な解釈にとらわれない理解ができる。

③「環境を整備する」側面について

・障害を軽減する環境作り。子どもが失敗経験を繰り返さないように、子どもにとって楽な環境を用意し、できるだけ成功経験をもてるようにする。
・障害による社会的不利益に対して、利益を意識し主張する。少しでも楽な生活環境を整備するためには、当事者からの要望をわかりやすく、正確に聞き取るシステムを構築する必要がある。

牧野（2006）は、言語障害の場合は、症状が治癒したり改善したりする可能性がある一方で、生涯に渡り症状を抱える可能性もあるため、症状の改善か障害の受容かの点で障害に対する態度が決まりにくいと指摘する。このことは、言語障害のある子どもの自己肯定感は、気持ちの揺れが大きいことの理由であると考えられる。牧野も述べているように、われわれは障害のあるなしに関わらず、自己の肯定と否定とを繰り返しながら、概して自

分を受け入れて生活していることを考えると、通常の学校に在籍する障害のある子どもについても、障害や自己の否定と肯定とに揺れながら成長していくことを理解して、彼らの経験一つ一つに、大人が丁寧に寄り添うことが重要であろう。

障害のある子どもが肯定的に自己を捉えていくための支援は、上記に述べてきたこと以外にも様々あると思われる。今後、それらを詳細に検討し、何をどのように子どもの発達に合わせて保障していくのかの解明が必要であると考えられる。

## 引用文献


板倉寿明：吃音児の心理的問題を構成する要因に関する研究．岐阜大学大学院教育学研究科修士論文，2001

板倉寿明・廣嶌忍：吃音児の対人不安傾向と公的自己意識、対人的自己効力感の関係．岐阜大学教育学部研究紀要(人文科学)，48(2)，95-104，2000

岩田吉生：地域の学校で学ぶ難聴児の教育と心理支援－自己意識と障害認識の関係－．発達，106，64－68，2006

太田真紀・長澤泰子：学齢期における吃音児の自尊感情の発達－非吃音児の自尊感情との比較．特殊教育学研究，42(4)，259－270，2004

廣嶌忍：子どもたちへのグループ支援－きみはひとりぼっちではないよ．廣嶌忍・堀彰人編　子どもがどもっていると感じたら，大月書店，東京，2004

別府哲：高機能自閉症児の自他理解の発達と支援．発達，106，47－51，2006

牧野泰美：言語に障害のある子どもの教育と自己肯定感への支援．発達，106，37－41，2006

松尾直博・新井邦二郎：児童の対人的不安傾向と公的自己意識、対人的自己効力感の関係．教育心理学研究，46(1)，21－30，1998

# 第４章

## ことばの教室における指導・支援の現状

吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチ

－ことばの教室における実践－

吃音指導におけることばの教室担当者の悩み

# 吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチ
## －ことばの教室における実践－

松村勘由

### １．ことばの教室における吃音のある子どもへの支援について

ことばの教室では、吃音のある子どもへの指導・支援について様々な取り組みが行われてきた。

一般的には、吃音の指導について次のように整理することが出来るだろう。

① 話しことばそのものへの働きかけ
・話しことばの流暢性を高めるための働きかけ
・言語コミュニケーションを豊かにするための働きかけ
② 周囲との人間関係・コミュニケーション関係への働きかけ
・周囲他者との関係の改善への働きかけ
・周囲他者との共感的関係の成立への支援
③ 子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけ
・自己の吃音の理解
・吃音のある自分の理解
・仲間との触れ合い
・他者への理解と集団や社会への貢献
④ 教師や保護者の役割として
・よりよい聞き手であること
・よりよい相談相手であること
⑤ 学校教育の中で、地域社会の中で
・医療・福祉・労働などとの連携
・当事者団体との連携
・個別の教育支援計画を通して

吃音の指導・支援に関する教育的活動は、その内容と対応した活動が独立して計画されるものではなく、これらを実現するための諸活動の要素として含まれている内容として理解することができるだろう。例えば、ことばの教室の担当者との楽しめる活動の中で、言語コミュニケーションを豊かにしたり、周囲他者との共感的関係の成立を図ったり、話すことへの不安・緊張など心理的側面での改善を図ることができることも少なくない。

## ２．吃音のある子どもの自己肯定感形成へのアプローチ

ここでは、吃音のある子どもの自己肯定感へのアプローチについて、ことばの教室における実践を中心に、その状況と今後の展望を試みることにする。

### （１）問題意識

これまで、ことばの教室における吃音のある子どもへの指導については吃音を構成する言語症状そのものに対する働きかけに視点が置かれることが少なくなかった。こうした取り組みに対して、一時的には改善されるものの継続した成果が得にくいこと、ことばの教室など特定の場面では一定の成果があるものの在籍校での般化が難しいことなどが課題となり、結果として子ども自身や周囲の人達に対して、吃音への否定的な意識を形成しているのではないかといった指摘も少なくなかった。

このような経緯を踏まえ、指導の重点が話しことばの流暢性を改善することよりも、話すことのへの意欲を高めたり、周囲他者との共感的コミュニケーション関係を成立させること、吃音や吃音のある自己についての意識をより前向きに捉えることなどの必要性が提起されるようになった。

### （２）自己肯定感形成へのことばの教室における取り組み

#### １）吃音への意識の芽生え

吃音への意識は、既に幼児期に始まっていると言われている。通級による指導が始まる小学校の１学年の頃には、自分のことばについての意識は次第に明確になり、自分がことばの教室に通う理由を子どもなりに説明する子どもも多い。１年生であっても、ことばがつかえてうまく言えないこと、特定の音がつかえたり出にくいこと、ことばがつかえたり出にくかったりする場面があることなどを説明する子どももいる。こうした吃音への意識は、子ども自身が感じている言葉として語られているだけでなく、母親などの養育者や家族、周囲の人たちから指摘されたり、説明されたりした結果でもあることも容易に推測される。

保護者との面談の中で、保護者や家族が子どもへどのようなまなざしを向けてきたかを知ることは重要である。子どもの吃音に気づき始めた両親は、「もっと落ち着いて、話しなさい。」「一呼吸おいてから、ゆっくりはなしなさい。」などと、その話し方に注意を向けて、ことばをかけている事実も容易に理解できることである。幼児期のエピソードとして、友達から「○○ちゃんのおはなしのしかた、なんだかへん！」と言われていたことも、よく聞く話である。

こうした経緯の中で、子どもの吃音への意識が次第に形成されていると推測される。

## 2）ことばの教室での指導・支援

ことばの教室では、個別の対応とグループでの対応を組み合わせて指導・支援を構成し、その指導・支援の内容は、①話しことばそのものへの働きかけ、②周囲との人間関係・コミュニケーション関係への働きかけ、③子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけを組み合わせて構成するのが一般的である。

### ①　話しことばそのものへの働きかけ

話しことばそのものへの働きかけには、ａ．子どものことばに直接働きかけてことばの流暢性を高める内容と、ｂ．吃音のある子どもの特性に配慮した環境の中で、コミュニケーションを促し、話す経験を通して、発話の改善を図る内容がある。

#### ａ．子どものことばに直接働きかけてことばの流暢性を高める内容

直接、斉読法を使った音読での流暢性の確保や、斉読の際に指導者がその支援を次第に減らしていく斉読フエーディング法などの技法、メトロノーム等を使っての規則的なリズムに合わせて音読や発話を行うリズム効果法などの技法、ＤＡＦ（Delay Auditory Feedback）やマスキング法など聴覚的なフィードバックを妨げることで発話の流暢性を確保する技法、その他、手指を軽く叩きリズムをとって発話するタッピング法などが試みられてきた。これらの技法は、いずれも、発話への意識を発話以外に向ける注意転換法として整理できる昔から知られている方法である。また、最近では、随意的に吃音の状況を再現したり、話し方に抑揚やリズムを付加したり、また、意識的に速さを変えて読むなどの技法が使われている。

しかし、どの技法も一時的な効果がみられるもののその般化が課題となった。また、ことばの教室や家庭などの場面では可能であっても、学校や日常的な生活の場面では、実用的ではないことなども課題となった。

こうした指導・支援の取り組みには、次のようなその功罪が指摘される。

一つは、練習をしても、必ずしも、期待される効果が上がらない中、子どもに、必要以上に、ことばについての不全感を意識づけることになるのではないかという指摘である。

一方では、音読場面や発話場面でその技法が有効であるという指摘もある。学校の音読学習を斉読や群読を取り入れた学習に変えることで、子どもの学習参加が促されたという報告もある。また、最初のことばが出にくい難発の吃音の子どもが、発話のタイミングをとるのに、タッピングを使って効果を上げたという報告もある。

いずれにしても、子どもの気持ちをことばの側面に強く意識づける作用があり、そのことが、子どもの発話の状況や心の在り方に促進的に働く場合と阻害的に働く場合があると考えられる。

治らないとされていることについて、安易に治す取り組みを行うことは避けるべきであるという考え方がある。また、吃音への強い意識付けとなることは避け、むしろ、子どもの意識を吃音以外の側面に転換し、よりよく生きることを支援すべきだという考えがある。

しかし、話しことばそのものへの働きかけは、結果として、子ども自身が自分の吃音に向き合い、吃音の特性を知り、吃音に主体的に取り組む契機となるという側面がある。

ここで、重要と思われることは、「ことばそのものへの働きかけは、技法を習得し、技法によって、話し言葉の流暢性を改善することではなく、子どもが自分の障害の特性を知り、自分の障害の特性に対応した対処の仕方を主体的に考え、よりよいコミュニケーションを実現していく。」ということである。

指導・支援の目標とされることは、ことばのつまずきに対して、子どもが自分なりに対処法を獲得することである。教師はその取り組みを支援する立場であると考えるべきであろう。

### b．コミュニケーションを促し、話す経験を通して、発話の改善を図る内容

多くのことばの教室では、担当教師と子どもとの話し合い活動を行っている。個別的に行われる場合とグループ活動として行われる場合がある。

学校生活のこと、遊びや趣味に関することなど子どもが楽しめる話題を中心に、また、吃音に関する悩みなども話題とすることがある。低学年では、遊びや体験的な活動の中で話し合いが行われることもある。高学年では、話し合いの時間として設定される。

こうした活動は、子どもにとって楽しみの一つとされている。自由で受容的な雰囲気の中で、子どもは、吃音の状況を伴いながらも、より楽に話す経験をする。流暢に話すことなど話し方に意識を向けて話すのではなく、伝えたい内容に意識を向けて話すことで、楽に、楽しく話すことができたという満足感を得ている。

こうした経験を通して、子どもは、吃音の状態はありながらもよりスムーズに話を進めることができるようになり、結果として、子どもの話し言葉の流暢性を高めている。

子どもの意識をことば以外の側面に向けることで、結果として、ことばの流暢性を高めていると考えることができる。

## ②　周囲他者とのコミュニケーション関係の成立への働きかけ

言語障害は、個々人に内在する言語能力の問題として捉え、話し手及び聞き手のどちらかのあるいは双方の言語能力の在り方が問題とされている。したがって、その改善には、どちらかのあるいは双方の言語能力を改善したり、高めたりすることが必要となる。しかし、言語能力は容易に改善したり、高めたりすることができるわけではなく、問題

の解決を図ることは難しい。

吃音を含め言語障害は、基本的にコミュニケーションの障害として捉えることが必要である。コミュニケーションは、話し手と聞き手の相互関係によって成立している。話し手の意図を聞き手の側で理解し、そのやりとりを繰り返すコミュニケーションでは、個々の言語能力の問題ではなく、両者の間の共通の事象の在り方が問題となると考えられる。

理解し合えない、理解し合いにくいのは、両者の間に共感すべき内容が少ない（あるいは、ない)、共通すべき内容が少ない（あるいは、ない）と考えることが出来る。[1)]

こうした観点にたって捉えると、吃音のある子どもへの支援の内容として、吃音があることによって成立しにくかったり、妨げられることが多いコミュニケーション関係に対応した働きかけが必要となる。[2)]

多くのことばの教室では、吃音のある子どもに、遊びや体験的な活動、造形的な活動、体育的な活動などを取り入れている。また、子どもの興味のあること、得意とすることなどを広げたり、伸ばしたりする活動を行っている。ひとつひとつの活動は、様々な意図をもって行われているが、こうした活動は、子どもと子どもを取り巻く周囲他者との共通の話題を広げたり、子どもが周囲他者に伝えようとする内容を広げたりする作用をもっているということができる。

また、ことばの教室で行っている学習発表会など在籍学級との交流活動も、子どもの多様な側面を肯定的に捉え、周囲に伝えていく働きがある。

手紙や連絡帳、教室通信などを活用し、子どものよりよい側面を周囲他者に伝えていくことも、より共感的なコミュニケーション関係の形成を支えていく。

人との共感的なコミュニケーションの経験やコミュニケーション関係の成立は、子どもに、人と関わることへの楽しさ、意欲、自信を与え、子どもの自己肯定感の形成を支えている。

### ③　子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけ

吃音のある子どもの指導の中で、子ども自身の自己性・自己感の育成や自己実現への働きかけがある。その内容は、子どもが自分の吃音を理解すること、吃音のある自分を理解することである。そのことを通して、より創造的に生きていくための知恵や意欲を持つことである。

多くのことばの教室では、子どもとの話し合い活動を通して、子どもが自分の吃音や自分自身のことについて考えていく内容を取り入れている。

#### ａ．自分の吃音を理解する。

子どもが、吃音についての科学的知識を得る機会が少ない。最近は、インターネッ

トで調べたりする機会も多いが、その情報が正確か、記述が子どもにとって理解できるものであるか、記述がその子どもにどう理解されるか、情報だけが一人歩きをして、子どもに混乱をもたらすのではないかといった危惧がある。情報が容易に取得できるようになっているからこそ、より適切な支援が必要なのかもしれない。こうした問題は、保護者にとっても同じである。

吃音については、多くの研究者がその解明に取り組んできた。言語病理学的な側面だけでなく、吃音の問題を社会との関係の中で説明しようとする試みや研究が行われている。しかし、全てを的確に説明できる原因の解明や治療の手だては開発されていない。また、広く一般社会の理解を促し、吃音のある人たちの社会参加や暮らしがより充実するような取り組みも十分行われているという状況ではない。

こうした知識を子どもも、その発達段階や関心の度合いなどの個々のニーズに対応して、知る必要がある。

あることばの教室では、吃音についての知識を指導の内容として取り上げていること、また、子どもが吃音についての正しい知識を十分にもっていないことを報告している。

吃音の一般的な知識とともに、自分の吃音について知ることが課題とされている。自分の吃音は、一般的に知られている吃音の中で、どんなタイプの吃音として捉えることができるのかなど、自分の吃音についての振り返りが行われている。その中で「吃音を治す薬がある。吃音は治る。」と思っていた子どもが、驚きと戸惑いを示したという。

吃音についての知識は必要であるが、また、単に知識を伝えるだけでなく、その知識を基に、子どもが何を学ぶ必要があるのかも重要なことである。

正しい知識とそれに基づく自己の吃音への振り返りの意義は、子どもが自分の吃音を知り、吃音に主体的に向き合っていく意識や意欲を喚起している点にあるといえる。

### b．吃音のある自分を理解すること

吃音のある子どもは、自分の吃音の状態に意識が向きやすく、他の側面が見えにくくなる場合がある。特に中学年以降の時期は、自他の違いに気づき始め、自分の吃音もその違いの一つとして意識されることが多い。

本来、人は、様々な側面を持って人として成り立っている。ことばの側面だけでなく、勉強も、運動も、趣味も、特技も、関心を持っていることも、様々に違いながら、よいとされる側面や困ったとされる側面も含めて、人として成り立ち生きている。子どもが自らを振り返り、必要以上に自分を低く評価することのないように、また、必要以上に自分を高く評価することのないように導くことが必要であろう。

自己のよさと改めるべきところを理解し、自己を伸ばしていくことは、吃音のあるなしに関わらずどの子どもにも必要なことである。

自己の在り方については、学校教育の内容として、小学校学習指導要領［道徳］の「主として自分自身に関すること。」〈第５学年・第６学年〉に「(6) 自分の特徴を知って、悪い所を改めよい所を積極的に伸ばす。」と示されている。

多くのことばの教室では、遊びや体験的な活動、文化的な活動を通した指導を行っている。また、調べ学習など総合的な学習を内容とする活動を行っていることばの教室もある。こうした活動を通して、子どもが自分の得意なことを伸ばしたり、広げたりして、特定の領域への関心を深め、また、そのことで自信を得たりしている。「ぼくは、このことなら得意なんだ！」ということばを子どもがつぶやくことがある。自分が得意なことへの気づき、自分のよさへの気づき、そして、それぞれの子どもが自分のよさを形づくっていけるような指導・支援が必要であるだろう。

### ｃ．仲間とのふれあいの中で

吃音は、少数派である。同じ吃音の仲間と出会うことは、通常の生活の中では、あまりないことである。ことばの教室のグループ活動は、同じ吃音の仲間と出会う機会となっている。吃音のある子どもは自分だけではないことを知り、孤立感から解放される。吃音があることの困難さについて共に共感し合うことができる。吃音に立ち向かうための情報や知恵を交換することができる。他の仲間の吃音の捉え方を知り、自分の捉え方の修正を図ることができる。

ことばの教室のグループ活動の中で、吃音のある青年をゲストに迎え、遊んだり、話し合ったりする取り組みも行われている。子どもにとっては、吃音のある青年の存在を知り、また、直接触れ合うことで、自分自身の将来のイメージを形成できるという。保護者にとっても、また、同様である。イメージが描きにくい子どもの将来についての不安から解放されたり、また、青年達の体験談を聞くことで、今、子ども達に、何をしてあげればいいのかという具体的な支援の在り方を知る手がかりとなっている。

### ｄ．他者への理解と集団や社会への貢献を通して

ことばの教室には、様々な子どもが通っている。自分とは異なる課題のある子ども達も多い。あることばの教室で、難聴の子どもに対して強い関心を持っている吃音のある子どもがいた。その子どもは、難聴の子どもに、「ゆっくり、はっきり話す。」ことを心がけていた。相手に合わせて「ゆっくり、はっきり話す。」ことで、自分の発話も、よりスムーズに話すことができたという。

他者への関心を深め、自他の違いに気づくとともに、他者への共感的な態度を培うこと、また、自己のことばの問題を他の問題と共に考えていくことなども、自分の吃

音へ向かうための手がかりとなっていると思われる。

他者への理解については、学校教育の内容として、小学校学習指導要領［道徳］の「主として他の人とのかかわりに関すること。」〈第５学年・第６学年〉に「(4) 謙虚な心をもち、広い心で自分と異なる意見や立場を大切にする。(5) 日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえる。」と示されている。

子どもの自己肯定感の形成を支えるには、自分が社会や所属する集団で役に立っているという意識が重要である。吃音の当事者団体では、吃音のある青年を中心に、「中高校生の集い」を開催している。成人や青年期にある吃音の当事者が、小学生、中学生、高校生など、より年少の後輩の吃音の子どもへの相談や支援を行う取り組みである。そのコンセプトの一つには、「人は、人を助けることによって、自分自身が助けられる。」の考え方がある。

吃音のある子ども達が、学級や学校、地域社会で、集団や社会への貢献となる活動を行うことを支援していくことも必要なことであろう。

### ｅ．集団や社会への働きかけを通して

あることばの教室では、卒業を前にして、６年生のグループ指導が行われていた。中学校への入学を控えて、期待と不安のあるこの時期に、「卒業」をテーマに話し合いが行われていた。

小学校生活を振り返り、吃音があることで友達にからかわれて辛かったこと、ことばの教室で仲間と出会い楽しかったことなど、吃音についての話題が中心となった話し合いだった。その中で、中学校へ入学したときの不安が話し合われた。新しい仲間との出会い。自分の吃音のことをどう説明し、どう理解してもらうか、からかわれた時にどう対処していけばいいのかなどが話し合われた。子ども達はそれぞれの考えを自分なりに述べていた。

自分の吃音を集団や社会など周囲に説明し、理解を求めていくことは重要なことである。

吃音のある自分と自分と同じ仲間である吃音のある人への思いを重ねて、集団や社会に対して、吃音への理解・啓発を行うことを試みようとしている人たちがいる。そのことを通して、自らの吃音へ立ち向かっているようにみえる。

子ども達も、また、自分の吃音について、今も、将来も、向き合って、また、寄り添っていく存在である。吃音や吃音のある人への理解を求め、集団や社会に働きかけていくこと、また、そうした活動に取り組む人たちを知ることも、子ども達が自らの吃音に対して主体的に向かうことを支え、また、吃音のある自分を肯定的に捉え、創造的に生きていくことを支えていくだろう。

### ｆ．自分自身のこと、他者との関わりの中で生じることについて話し合う活動

特に、高学年の頃になると、吃音はもとより、吃音以外の側面で、様々な悩みを持つようになる。

子どもの様々な悩みについて、悩みを聞き、そのことについて話し合う活動を通して、子どもが自分の気持ちの整理をしたり、自分の対応の仕方を見つけることが出来るようにすることは、吃音のある子どもを支え、自己肯定感を形成する。

## ④　教師や保護者の役割として

自己意識は、周囲他者のまなざしを通して形成されるといえる。周囲から肯定的な存在として見つめられている子どもは、肯定的な自己感を形成する。ほめられた子どもは自信をもった子どもに育つと言われている。吃音についても同様である。

吃音があることについて、心配なあまり、吃音の状態に対して、極度に心配の目や否定的な注意が向けられたりすることで、子どもは、吃音そのものを必要以上に否定的に捉えたり、吃音のある自分を否定的に捉える結果となることが心配される。

教師や保護者の役割は、吃音や吃音のある子どもを否定しない意識や態度を持つことである。

**［よりよい聞き手であること］**

自由で楽な雰囲気の中で、また、受容的に温かな人間関係を基として、子どもの話を興味をもって聞くという態度が重要である。子どもの話し方ではなく、子どもが話したい内容に注意を向けて、話を聞くことである。そうした関わりを積み上げる中で、子どもは、話し方について注意をはらうのではなく、話の内容を考えながら話すという態度が育っていく。教師や保護者は、子どもの話に真摯に耳を傾ける、よりよい聞き手であることが必要である。

**［よりよい相談の相手であること］**

子どもは、学校生活や地域での生活の中で生じる不快感、無力さ、吃音への不安、また、必要以上の自己への否定感情がある。吃音と自己の存在を必要以上に重ね合わせて捉えたり、その結果、本来もっている自分の能力や個性、将来目指す方向までもが制限されたりすることがある。

教師や保護者は、温かな人間関係の中で、自分自身吃音について話し合ったり、吃音についての子どもの自分の考えや見方を整理し、本来の自己を見つめ直すことが出来るようにすることも必要である。

## ⑤　学校教育の中で、地域社会の中で

学齢期の子どもは、その多くの時間を通常の学級で過ごすことになる。吃音のある子どもも同様である。

現在、特別支援教育が進められている。ＬＤ，ＡＤＨＤ，高機能自閉症を含めた障害のある子どもの教育が小・中学校の通常の学級の中でも行われるようになっている。また、障害のある子ども達を学級だけでなく、学校全体で、また、教育・医療・福祉・労働など関係機関と連携して進める取り組みが始められている。

吃音のある子どもについても、同様である。ことばの教室の担当者、通常の学級の担任、学校の教職員、保護者、関連機関や関連団体が連携・協働して子ども達への支援を行うことが必要である。

吃音のある子どもについては、当事者団体との連携も視野に入れた取り組みが必要であろう。

こうした取り組みは、個別の教育支援計画の考え方に繋がっていく。子どもの将来を見通して、ライフステージを貫く支援、学齢期にある子どもの学校や地域での生活を見通した支援が計画され、実施される必要があるだろう。

## ３．まとめ

吃音の指導・支援に関する教育的活動は、その内容と対応した活動が独立して計画されるものではなく、これらを実現するための諸活動の要素として含まれている内容として理解することができるだろう。以下の表に、吃音のある子どもの自己肯定感形成へのことばの教室における取り組みを整理した。

### 参考文献

1）大石益男：臨床場面における関係障害の類型化－関わり手の内面世界の分析検討結果からの考察－，島根県立看護短期大学紀要第１巻，1996

2）牧野泰美・松村勘由：コミュニケーション障害研究における「関係論」をめぐる諸問題　－言語障害教育の分野を中心として－ 国立特殊教育総合研究所紀要第28巻，2001

表１　ことばの教室における吃音のある子どもの自己肯定感形成のための取り組み整理表（1）（試案）

| | 話しことばへの働きかけ | コミュニケーション関係への働きかけ | 自己性と自己実現への働きかけ | 吃音のある仲間と触れ合う活動 | 他者への理解と集団や社会への貢献・働きかけ | 自分自身のこと、他者との関わりの中で生じることについて話し合う活動 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **指導・支援の活動** | ○ことばそのものに働きかけて、ことばの流暢性を高める活動<br>○配慮された環境の中でコミュニケーションを促し話す経験を通し発話の改善を図る活動 | ○様々な文化的活動の体験、興味のあること、得意とすることを広げ、伸ばす活動<br>○手紙や連絡帳、教室通信などを活用し、子どものよりよい側面を周囲他者に伝えていく活動 | ○自分の吃音を理解する活動、吃音の一般的な知識とともに、自分の吃音について知る活動<br>○吃音のある自分を理解すること、ことばの側面だけでなく、よいとされる側面や困ったとされる側面も含めて、自己理解を深める活動 | ○吃音のある子どものグループでの指導、吃音のある成人や青年を招いた話し合い活動 | ○吃音以外の障害への関心を持ち、共感的な態度を持つ活動<br>○社会や自分が所属する集団での貢献<br>○自分の吃音を周囲他者に伝える活動<br>○吃音や吃音の問題の理解を求め、集団や社会に働きかける活動 | ○吃音のこと、吃音以外のことでの様々な悩みについて、話を聞き話し合う活動 |
| **自己肯定感を支える視点での分析** | ○吃音や話し方そのものへ強く意識を向ける作用がある。失敗経験は否定感情を喚起する。自分の吃音の特性・特徴を知り、自分の吃音に対応した対処の仕方を主体的に考える場となることで自己の肯定的感情を支える。<br>○よりよいコミュニケーションの経験を積み上げ、自己表現を高め、また、共感的に聞いてもらう経験は、人との関わりにおいて、自分への自信と他者への信頼感を形成する。 | ○これらの活動には、子どもを取り巻く周囲他者との共通の話題を広げたり、子どもが周囲他者に伝えようとする内容を形成する作用がある。また、子どもの多様な側面を肯定的に捉え、周囲に伝えていく働きがある。このことが、子どもと周囲との、より共感的なコミュニケーション関係の形成を支えていく。<br>○人との共感的なコミュニケーションの経験やコミュニケーション関係の成立は、子どもに、人と関わることへの楽しさ、意欲、自信を与え、他者から自己存在を認められているという実感を喚起し、子どもの自己肯定感の形成を支えている。 | ○正しい知識とそれに基づく自己の吃音への振り返りの意義は、子どもが自分の吃音を知り、吃音に主体的に向き合っていく意識や意欲を喚起している点にあるといえる。こうした意識は子どもの自己肯定感の形成を支えている。<br>○自己のよさと改めるべきところを理解し、自己を伸ばしていくことは、吃音のあるなしに関わらずどの子どもにも必要なことである。子どもが自分のよさに気づいたり、自分のよさを形成していけるような働きかけは、自己肯定感の形成を支えていく。 | ○吃音のある子どもは自分だけではないことを知り、孤立感から解放される。<br>○吃音があることの困難さについて共に共感し合うことができる。<br>○吃音へ立ち向かうための情報や知恵を交換することができる。<br>○他の仲間の吃音の捉え方を知り、自分の捉え方の修正を図ることができる。<br>これらの活動を通し、自己肯定感の形成を支えていく。 | ○吃音の問題と他の障害の問題等を共に考えていくことで、自分の吃音へ向かう意識を持つ。<br>○自分が社会や所属する集団で役に立っているという意識を持つことで自己の存在を確認する。<br>○自分の吃音を周囲他者にどのように伝えていくかを考えて、吃音への向かい方を整理する。<br>○他者とどう関わっていくのかという生き方の問題を主体的に考える。<br>○吃音や吃音のある人への理解を求め、集団や社会に働きかけていくことで吃音へ向かう意識を高める。 | ○子どもが自分の気持ちの整理をしたり、自分の対応の仕方を見つけることが出来るようにすることで、吃音のある子どもを支え、自己肯定感を形成する。 |
| **教師や保護者の役割として**<br>［よりよい聞き手であること］［よりよい相談の相手であること］ | | | | | | |
| **学校教育の中で、地域社会の中で**<br>ことばの教室、通常の学級、学校の教職員、保護者、関連機関や関連団体が連携・協働し支援を実現する。［個別の教育支援計画の策定］ | | | | | | |

## 表２　ことばの教室における吃音のある子どもの自己肯定感形成のための取り組み整理表（2）（学年段階別の内容）（試案）

| | 話しことばへの働きかけ | コミュニケーション関係への働きかけ | 自己性と自己実現への働きかけ | 吃音のある仲間と触れ合う活動 | 他者への理解と集団や社会への貢献・働きかけ | 自分自身のこと、他者との関わりの中で生じることについて話し合う活動 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **指導・支援の活動** | ○ことばそのものに働きかけて、ことばの流暢性を高める活動<br>○配慮された環境の中でコミュニケーションを促し話す経験を通し発話の改善を図る活動 | ○様々な文化的活動の体験、興味のあること、得意とすることを広げ、伸ばす活動<br>○手紙や連絡帳、教室通信などを活用し、子どものよりよい側面を周囲他者に伝えていく活動 | ○自分の吃音を理解する活動、吃音の一般的な知識とともに、自分の吃音について知る活動<br>○吃音のある自分を理解すること、ことばの側面だけでなく、よいとされる側面や困ったとされる側面も含めて、自己理解を深める活動 | ○吃音のある子どものグループでの指導、吃音のある成人や青年を招いた話し合い活動 | ○吃音以外の障害への関心を持ち、共感的な態度を持つ活動<br>○社会や自分が所属する集団での貢献<br>○自分の吃音を周囲他者に伝える活動<br>○吃音や吃音の問題の理解を求め、集団や社会に働きかける活動 | ○吃音のこと、吃音以外のことでの様々な悩みについて、話を聞き話し合う活動 |
| **低学年～中学年～高学年** | 歌遊び・ことば遊びを楽しむ。<br>遊びや体験的な活動を通して、楽しくおしゃべりをしたり、詩の朗読、群読などを楽しむ。<br><br>自分の吃音の特徴を理解し、自分なりの話し方について考える。<br><br>日常生活のことなどを話題に話し合い､会話を楽しむ。 | 遊びや体験的な活動を通して、周囲との関わりを深める。<br><br>趣味や特技を伸ばし、そのことを通して、周囲他者との関わりを深める。<br><br>文化的な活動を通して、自己を表現し、また、他者へ自己を伝えることで、周囲との関わりを深める。 | 自己の吃音について、自分が感じていることを話し合う。<br>自分の好きなことや得意なことを意識する。<br><br>吃音の知識を学び、自己の吃音の特徴について話し合い、考える。<br>趣味や特技を伸ばし、自信を持つ。 | 自分以外に、吃音のある子どもがいることを知り、遊びや体験の共有を通してお互いを知り合う。<br><br>自分以外の吃音のある子どもの吃音の様子を知り、また、他の子どもの吃音の体験や吃音についての気持ちや考えを知る。<br><br>吃音のある成人・青年との触れ合いを通して、吃音への考えを知ったり、自分の考えを振り返り、自分の将来へのイメージを持つ。 | ことばの教室に通う様々な子ども達との遊びや関わりの中で、吃音以外の障害のある子どものことを知る。<br><br>自分がことばの教室で学んだ知識を整理して、在籍学級に知らせる。<br><br>自分や自分の吃音について、周囲他者に伝えることの在り方を自分なりに考える。<br><br>吃音や吃音の問題の理解を求めるための活動を知ったり、自分で出来ることをする。 | 遊びや会話の中で、日常生活の中で起きる様々な悩みを話し合う。<br><br>話し合いの場面を設定し、吃音のこと、吃音以外のことでの様々な悩みについて、話を聞いたり、話し合ったりする。 |

この表は、低学年～高学年に向かって、その内容を記述しているが、対応関係が明確にあるわけではなく、子どもの成長の段階を踏まえて、必要なことを取り入れるように考えている。また、どの子どもにも全ての活動が必要となるのではなく、個々の子どもの状況に応じて、考えていくといいと思う。

# 吃音指導におけることばの教室担当者の悩み

後上鐵夫

## １．吃音指導とは何か

ことばの教室における事例研究会等に参加して感じることがある。各校とも熱心にケース検討をされているのだが、吃音児の事例になると、先生方の熱気というか、ムードというか、少しテンションが下がるように感じることが多い。何故なのだろう。このことがことばの教室の指導者の思いに興味を持つきっかけとなった。

最初に感じたことは、吃音指導とは何かということである。言い換えれば、「吃音指導は流暢に話させることなのか」という指導理念の問題である。これまで、様々な指導方法が試みられ、ある方法では効果が見られ、吃音が軽癒もしくは完治した。でも同様の方法をとっても別の子どもには効果が見られなかった。そのようなことが繰り返されてきたような印象もある。いや、どのように指導すれば流暢に話せるようにさせうるのかという指導者側が打つ手を持ちあわせていたとは言い難い。治したい、治りたいという思いで教室を訪れてくる子どもたちや保護者を前に無力な自分を思い知る瞬間だとある担当がつぶやいたのが印象的でもあった。

それでも、目の前に支援を求める子どもがいれば、何とかせねばと考える。流暢に話させるための打つ手を持ち合わせていないなら、例え、どもったとしても話すことをあきらめないで、伝えたいこと、話したいことを話せるようにする、吃音にとらわれないようにするための指導とは何か、教師としてそうした強さを育てる指導とはなにか。このことに、われわれは正面から取り組むしかないのではないか。

二つ目は、吃音児が自らの吃音から逃げることなく、吃音に立ち向っていくことへの支援方法についての問題である。吃音の本態は、流暢に話せないことにあるのではなく、どもることに対する恐れや恥ずかしさから、自分のやりたいこと、せねばならないことを回避するという消極的な生き方をすることにあるのではないか。こうした考え方が、ことばの教室に広まってきているものの、吃音から逃げることなく吃音に正面から立ち向かわせるとは具体的にどのような指導をすることか、そもそも、吃音に立ち向かわせていいのか、吃音を意識させてしまってかえって吃音を悪化させてしまうのではないか。こうした問題について、指導者自身の中で収まりがついていない現状がある。

さらに、吃音の指導が流暢に話させること以外にもあるのではないかとすると、ことばの教室ならではの指導とはどんなことが考えられるのだろうか。そこで考えられるのが、キャリア・ガイダンスの実施ではないだろうか。キャリアづくりとは、人生設計の援助すなわち生き方の教育を行うことと考えられる。具体的には、自分のやりたいこと、出来ることを見つけることへの支援、自己発見への支援を通して、子どもの生きる力を育むこと

を行うことがこれからの吃音指導に大切なことと考えられる。しかし、吃音のある子どもに生じる様々な問題の発生を予防し、子どもの発達を支援すること、あるいは自分の人生を肯定的に評価出来るようにする具体的な支援方法や実践が見えてこない。

## ２．吃音の評価とは何か

事例研究会で感じることの二つ目の側面は、吃音に関するアセスメントの問題である。吃音症状や吃音児を取り巻く環境、吃音児の心理、保護者の思い等、吃音に関しての評価が今一はっきりしないままで、印象的な側面で事例検討会が行われている印象がつよい。

吃音症状は、何の検査道具を使って何を見るのか。吃音症状はどの場面で起こるのかをどうチェックするのか。吃音児を取り巻く環境や子どもの心理をアセスメントするツールは何か。こうした点の評価をすることで初めて環境の調整が具体化していくといえる。しかし、吃音児を取り巻く環境といっても、両親や兄弟姉妹との関係、祖父母等親戚との関係も含めた家庭環境が吃音に影響しているかもしれない。また、学校での担任との関係やクラス仲間等との関係も影響しているかもしれない。こうしたことを考えると、子どもを取り巻く環境とは、子どもの暮らしそのものを知ることが必要ということに他ならない。こうしたことを総合的にアセスメントする方法もまた困難なことである。そればかりか、吃音の症状の評価ツールについても、ことばの教室では継承されていないのではないだろうか。

## ３．保護者支援とは何か

ことばの教室では、保護者への支援の在り方についても大きな話題であった。どの保護者も真剣で、わが子の吃音を何とかしたいと必死である。にもかかわらず、専門家を訪ねても、先輩の母親から話を聞いても、またことばの教室に通っても、親としてのこの思いが必ずしも満たされない現実に出会い、辛さを感じている保護者は多い。「治す」「治る」とはどういう状態になることか。保護者もまた、この命題に正面からぶつかることが必要だということ。すなわち、吃音から目を逸らさずに、子どもの辛さを分かち合う関係を作りつつ、わが子のすばらしさを見つけ、わが子に伝える術が必要なのだろう。こうした保護者にことばの教室担当者はどのような支援ができるのか。

まず、保護者に吃音に対する親の心構えを築くことへの支援が必要ではないか。そのためには、吃音についての正しい科学的な知識を提供することが大切である。正しい知識を知ることで、漠然とした根拠のない不安から解放されることはあるのではないか。それには指導者がその知識を会得していなければならない。「自分は吃音についてどれだけのことを知っているのだろうか。」と述懐する担当者のことばもまた印象的であった。

口に出さなくても親の気持ちを察知する子どもは多い。親が自分のことで悩み困っていると感じた子どもはいいようのない不安と罪悪感にかられる。こんな時こそ、保護者はたとえ吃音があったとしても「君にはこんなすばらしいところがあり、お母さんはそんな君が大好きだ」と伝えていくことが求められる。保護者もまた、吃音にとらわれることなく、吃音に立ち向かう強さが必要である。保護者支援はここから始まる。

子どもの良さを知り、それを認め、子どもに伝え続ける。これは、保護者だけでなく、指導者にとっても大切なことである。親や先生から認められ、すばらしいと言い続けられる子どもほど幸せな子どもはいない。このことが力になって、吃音に立ち向かうエネルギーが生まれるのではないだろうか。吃音にとらわれ、やりたいこと、やらねばならないことを吃音のせいにして諦めてしまう「デモステネス・コンプレックス」の克服に繋がる力を育てることになる。保護者がこのように温かで安らいだ気持ちになって子育てしていくことが可能になるのは、保護者自身が自分の気持ちを人に聞いてもらえたという実感をもてたときで、こうした気持ちになったとき、保護者は安らいだ気持ちで温かく子どもを包み込んでいくことができる。ことばの担当者に求められることは、保護者の想いを聴く態度であろう。これを傾聴態度といい、カウンセリングマインドの重要な態度の一つである。

「流暢に話す」こと以外に、保護者がことばの教室に期待するものは何か。

それは、どもっていたとしても、元気で明るく物怖じすることなく、人と関わっていくわが子に育つよう支援してくれることではないか。仮に「流暢に話させる技法」を担当者が持ち合わせていないとしても、元気で明るい活発な子どもに育つ技法を持っているなら、親は大いにことばの教室に期待するのではないか。これが、吃音指導を治療ではなく、教育として考え、キャリアガイダンスを積極的に取り入れるべきだと考える所以である。

## ４．悩み解決への一つの提言

吃音児への指導理念を仲間と論議しながら、借り物でない指導、すなわち担当者らしさや担当者の人間性が現れているもの、担当者の趣味を生かした子どもとのつきあいなどを積極的にとりいれた指導が、キャリアガイダンスに繋がっていくものになる。あることばの教室の担当者の、「自分は音楽が好きで、子どもの作った詩や物語などを作曲し、音とリズムを取り入れることで、何となく覇気のなかった子どもが元気になり、エネルギーを持ってきた。こんなことが吃音の指導にあってもいいんですね」といったことばや、グループでの仲間との活動を通して、どもることは解決していないが、その仲間と会えることを楽しみにし出した児童が、ある日、母親が自分の都合でことばの教室を退級しようとしたら、「僕のことばのことはどうしてくれるんや」と母親に訴えたという吃音児の話を聞いた。こうした事例は、流暢に話すこと以外に、ことばの教室ができる、否、ことばの教室でしかできない指導ではなかったかと思う。いわば、「治る」の概念を「流暢さ」か

ら「吃音へのとらわれからの解放」という方へ、大きく拡大できる可能性を感じさせるものである。「流暢に話す」技法を持ち得ていないとしても、その技法に勝る「吃音にうち勝つ」技法へと発展するかもしれない。教師の良さを存分に盛り込んだ指導法の開発と蓄積をし、全国のことばの教室担当者が情報共有していくことが、悩みの解決に一歩近づくことにならないだろうか。

# 第５章

## ことばの教室からの実践報告とその検討

吃音児の自分らしさを育むことばの教室

出会いから始まる主体的な学び

ことばの教室におけるグループ指導
―子どもの自己肯定感形成との関連を考える―

# 吃音児の自分らしさを育むことばの教室

益田市立安田小学校　伊藤修二

## １．はじめに

私はことばの教室で子どもと出会うとき、自分もまた生き生きとした生を願っている存在として出会えるように、自分の暮らしの中から好きなこと、興味のあることを持ち込むことにしている。そして、それらを選ぶときに、なんでもないようなこと＝子どもに教えなくてもいいこと（だけど、おもしろいこと）という視点を持つようにしている。今の子どもの暮らしの中では育てきれない「人間間の共感性と、各々の自己性」（大石,1992）があるとすれば、「なんでもないようなこと」の中からそれらを育てるものを拾い集め、大人と子どもの関係を修復する必要がある。見つからなければ、新しく生み出さなければならないと考えている。

「なんでもないようなこと」の特徴については次のように考えている。

① 「なんでもないようなこと」なのだが、時間と労力を費やしてかかわるということが、私が子どもを大切に思い、純粋にかわいがっていることになると考えている。そして、そのようなことをくりかえすことで、私の思いが子どもに伝わり、子どもが楽しく暮らせるようになると考えている。

② ことばの教室で大人と子どもが会うということは、単に、「指導する」－「指導される」という膠着した関係を結ぶことではなく、それぞれの暮らしを背景に持った二人がともにすごし、情動を重ね合わせることだと考えている。つまり、子どものことばが育つということは、「指導する」－「指導される」ことが増えていくという上下のイメージではなく、「情動を共有する」ことが積み重なっていくという横のイメージだと考えている。しかし、ことばの教室に持ち込む内容によっては、上下関係が強く出てしまうこともある。そこで、初めから、「なんでもないようなこと」を持ち込めば、「指導しなければならない」という思い込みから開放され、膠着した関係に陥ることがないと考えている。

③ 「なんでもないようなこと」は、ネガティブな印象がなく、誰にでも気軽に受け入れられやすい。できなければならない、勝たなければならない、優れていなければならないわけではないので、大勢でともにすごしやすい。そこには、ふだんの膠着した関係がダイナミックに変化するチャンスが含まれている。

私はこれまでに、「なんでもないようなこと」として、ことばの教室に「小麦粉のある暮らし」や「テレビゲーム」を持ち込んできた。「小麦粉のある暮らし」と「テレビゲーム」、どちらも学校生活には必要ないと考えられている。しかし、ことばの教室で「人間間の共感性と、各々の自己性」を育てるためには必要である。「小麦粉のある暮らし」は戦前からある「なんでもないようなこと」、「テレビゲーム」は戦後に新しく誕生した「なんでもないようなこと」だと考えている。

## 2.「小麦粉のある暮らし」について

「小麦粉のある暮らし」として印象に強く残っているのは、阪神大震災の後に被災した商店街の露天でカステラを焼き始めたり、地方から駆けつけたボランティアが炊き出しでお好み焼きを焼いたりしていた姿である。その姿からは効率化や便利さを求めた食生活の中では見失っていた食材を集める人、届ける人、作ってくれる人の熱く優しい思いが直に伝わった。そのような被災者を支えた「小麦粉のある暮らし」と、ことばの教室での子どもたちとの暮らしが結びついた時、私は小麦粉に時間と労力をかけることでどこまで大人の思いを伝えることができるのか挑戦することにした。

まずはことばの教室でたこ焼きを焼いた。続いて、うどん、そば、お好み焼き、ワッフルなど次々とことばの教室に持ち込んでみた。次にパンを作ってみることにした。大人サイズのパン作りは300gから始まる。ところがこの量では子どもの手でこねることが難しい。いろいろなパン作りを調べてみたがどれも300ｇ以上の作り方だった。どうやら、その量はオーブンの大きさに合わせて設定してあるようだった。確かに小さいパンをひとつだけ作り、焼くのは効率が悪い。しかしそれは大人優先の考え方である。例えば、子ども５人で一つずつのパンを作って焼いて食べる活動を想像してみる。一人分の生地が小さくなるので手でこねやすくなり、５人分をいっしょに焼くので、大人用のオーブンで焼いても効率は悪くならないはずである。そこで、実際に一人当たり60gに変えて小麦粉をこねてみた。小麦粉60ｇの生地は子どもの手にちょうどいい大きさで、それは一人ひとりでも、みんなでも楽しい活動になることが分かった。私はことばの教室で子どもたちとメロンパンを焼いた。

しかし通級児の中には、手に力が入らず生地をこねることが難しい子どももいた。なんとかこの子どもにもパン作りのおもしろさを味わってほしいと思い、パン作りの科学について調べているうちに、ペットボトルの中に小麦粉を入れてふることを思いついた。その子どもと一緒に、ペットボトルの中に小麦粉と水、油、塩、砂糖、ドライイーストを入れてふってみた。予想通りに生地ができた。しかし、ペットボトルの小さな口からは生地を取り出すことができなかった。二人はがっかりした。給食の時間になったので、ペットボトルの口のところに出てこない生地を寄せたまま、キャップをして放置した。

給食の途中で気になって、キャップをひねってみた。「プシュッ」と音がした。「もしかして」と思ってキャップを閉めなおした。給食が終わるのをドキドキ興奮して待った。給食が終わると子どもたちを集めた。ペットボトルをひっくり返してキャップを開けた。中から生地が押し出されてきた。押し出されてくる生地の様子にみんなの笑い声が広がった。ペットボトルピザ作りが誕生した瞬間だった。ピザに続けと、たこ焼きの生地をペットボトルの中で作るために、卵や小麦粉をペットボトルに入れる方法を考えたり、小麦粉と水の分量の割合をいろいろと変えたりして試行錯誤することを楽しんだりもした。たこ焼き、もんじゃ焼き、ドーナッツ、クッキー、うどん、そば、わらびもち、アイスクリームなど、入りそうなものはほとんどペットボトルに入れて作ってみた。うまくいくことも、失敗することも、普通とは変わったことをすることも、全てを楽しんだ。

## 3.「テレビゲーム」について

多くのデザイナーによって作り出されたテレビゲームには、カイヨワ（Caillois,R.）の遊びの４分類（競争、偶然、模擬、眩暈）の要素が含まれており、地域での異年齢集団遊びの少なくなった子どもの暮らしを補っている。かつての貸本屋や古本屋のように、中古ゲームショップという商売が各地域で成立し、中古ゲームは50円から値段がつき、子どもの小遣いでも手にできるしくみになった。1983年の「ファミコン」登場以来続くこの遊びについて私は2000年からことばの教室に持ち込んでいる。それはゲームデザイナーたちが「いまこの瞬間にも、子どもたちの生命からあふれ出てきたまま、なんの塑型も、昇華も、去勢もおこなわれないままに放置されている象徴化されなかった欲動に、ひとつの水路を与えようという仕事をしている。」（中沢，1997）ということを知ったからである。豊かな社会に育った「科学少年」は「対象ａ」の過剰に悩み、ゲームデザイナーたちはその変化に答えようとしているというのである。「対象ａ」は、①それがどこから来るのかわからない。②それはつぎつぎと際限もなく現れる。つまり、それは多数性を持っている。③出現と消滅の過程がなめらかにおこる。という特徴を持っているという。「対象ａ」とは子どもの心の縁で、もやもやしているものともいえる。

私は、カイヨワの遊びの４分類を意識して収集したテレビゲームをことばの教室に持ち込んだ。このような状況で、私はある男の子と出会った。私がことばの教室にいると昇降口のほうから「ぼくは体育をしたくない」「外に出たくない」「したいのはゲームだけ」「家に帰りたい」と泣き叫ぶ声が聞こえてくることがあった。なぜそうしているのか、わかるようでわからないでいたが、ことばの教室にテレビゲームを運んでいる私に興味を持ってことばの教室をのぞきに来ることだけはわかった。ことばの教室をのぞきに来た彼をことばの教室に招き入れてゲームやガンダムの話をすることもあった。

ある日の掃除の時間、「外に出たくない」「掃除はしない」「暑いのは嫌」と昇降口で叫

んでいるのが聞こえた。私は関わるチャンスと思い彼を肩に担いで草抜き掃除に連れて出た。草抜きをしたくない理由を叫ぶ彼に「そんなことは知らん。掃除をします。草を抜きます。」と繰り返し伝える。校庭の中まで担いで行って、「草を30本抜きます」と大きな声で伝えて草を一緒に30本抜いた。抜き終わると、「よし終わった、すぐにゲームをしに戻ろう」と言ってことばの教室に走って戻った。すると「ゲームなんかもうしたくない」と言い始めた。「このままゲームをしないで終わっては二人の仲まで終わってしまう。」そう思った私は持ってきていたテレビゲームのソフトを一つ一つ見せながらおもしろさを説明していった。それでもしたくないと言う。私もあきらめて、「ガンダムのゲームを今度持ってくるから一緒にやろう」と約束すると、「今日はこれにしとくか」とゲームを一本選んで少しやって終わった。

この草抜き掃除ののち、彼は通級することになった。ことばの教室では二人でテレビゲームをしている。ほかにも二人でいろいろすることになっていくと思う。最近、メロンパンが好きなことがわかった。近いうちにテレビゲームをする側で、ペットボトルを使ったメロンパン作りをしてみようと思っている。

## ４．事例

### （１）背景①

ペットボトルでいろいろなものを作ったり、テレビゲームをことばの教室に持ち込んだりしている日常の中で5年生の七海の通級が始まった。七海はことばがつまったり、くりかえしたりする吃音を持っている。年長のときに通級の経験があり、1年生のときに島根スタタリングフォーラムに参加したこともある。しかし、そのフォーラムが吃音者の集まりだったことを後で聞かされて泣いて嫌がったと保護者から聞いている。それ以来5年生になるまでは通級をしていない。

島根県では、平成11年より「島根スタタリングフォーラム」を開催している。「島根県ことばを育てる親の会」の30周年記念事業の一環として、県内の吃音のある児童・生徒とその保護者を対象として親の会主催で行われた。翌平成12年からは県内の通級指導教室担当者の有志が完全ボランティアでスタッフを構成して実行委員会主催として毎年開催し、平成18年６月、８回目を迎えた。

島根スタタリングフォーラムの開催の趣旨は次の通りである。

① 吃ることが気になる子どもたちが、集団宿泊による共同生活を通して、自分自身を見つめながら、毎日を自分らしく生き生きと過ごしていく力の源を探す。

② 吃ることが気になる子どもたちの保護者および担任等が、子どもたちへのかかわりについて自信を持ち、安心感を得る。

この趣旨からも本フォーラムは「吃音症状の軽減・消失」を目指すものではないことが

分かる。「自分自身を見つめながら」には「自分の話し方、吃音を見つめる」ことも含まれる。そして「自分らしく生き生きと過ごす力の源」は「吃音症状の軽減・消滅」とは考えておらず、吃音をマイナスのこととととらえるのではなく、「自分らしさ」と幅広くとらえていけることを願っている。

フォーラムの大まかな流れとしては、全体で顔合わせをした後、親グループと子どもグループに分かれて同時進行で活動している。親グループは、ディスカッションを中心とした勉強会を行う。

子どもグループでは、野外活動やレク活動を中心に行う。また、自分の話し方、つまり「どもること」についての話し合い活動も行う。この話し合いは第１回と第２回に行ったが、第３回、第４回は行わなかった。しかし、この「話し合い活動」はフォーラムの中で大変重要だという認識をし、第5回以降は事前にスタッフ会議を開き、話し合いの進め方やスタッフとしての心構えなどについての確認作業を行った。

初めて話し合い活動をする子どもたちには、「みんな、ことばがつまることがあるよね。ことばがつまる人のことやことばがつまることを『どもり』『どもる』というんだよ。」と伝えて話し合い活動が始まる。この話し合いは、吃音についての知識を伝えることよりも、お互いの情報や思いを共有し、「同じになる」ことを目指しているといえる。ことばの教室に帰った後も、この話し合いで共有したことをもとに支援が引き継がれる。

七海は平成13年、１年生の時にはじめて「島根スタタリングフォーラム」に参加した。この年は、話し合い活動のプログラムのない年だった。仲間と吃音について情報や思いを共有することなく帰った七海は、次の年から参加することを嫌がり、５年生になるまでことばの教室に通級することなく過ごすことになった。

七海の吃音に対する思いがそのようなままで通級が中断されていることが心配で、保護者にもう一度スタタリングフォーラムに参加することを勧めた。本人は嫌がって参加しなかったが、保護者は参加してくださった。そこで、本人が吃音に向き合うことの重要性を感じられた保護者から通級の再開の相談があった。私は快く引き受けた。七海は放課後の通級は自由な時間を奪われるのは嫌だと拒んだり、できることなら通級をしたくないと言ったりしたが、保護者と相談してまずは七海の大好きなバーベキューを一緒にしてみることにして、親の会の「わいわいバーベキュー」に誘ってもらった。その後、保護者の説得で国語の時間に週に1回通級することに決めた。

第１回目は、たこ焼きを焼きながら出会った。

### （２）エピソード①　通級の再開

あまり通級することに気の乗らない七海の前で、私は一生懸命ペットボトルでのたこ焼きづくりをやって見せた。最初は卵や小麦粉がペットボトルの中に入っていく様子を側で見ているだけだったが、たこ焼きが焼け始めたころ、千枚通しを渡すと私といっしょにた

こ焼きをひっくり返しはじめた。ひっくり返すコツを説明していると、だんだん上手にたこ焼きを回し始めた。たこ焼きを焼きながら、「友だちにもたこ焼きを食べてもらおうよ。友だち連れておいでよ。紹介してよ」と頼んだ。

たこ焼きの試食をしながら、人権作文コンクールに入選した隣町の吃音児の作文を紹介した。読み終えた後「どう？」と聞いたが「別に」と答えるだけだった。

通級の時間が５校時だったので、帰りの会が終わると友だちを一人連れて寄ってくれた。３人でたこ焼きを分けて食べ、「それじゃあ、また来週もおいでね」とあいさつして見送った。七海の通級が再開した。

**（３）考察①**

吃音のことで通級することに気の乗らない七海と通級の時間に何をしたら楽しく過ごせるのか考えたが、自分の一番得意なことで自分を見せていこうと思い、たこ焼きを持ち込むことに決めた。自分らしさを見せるために、今まで誰も思いつかなかったペットボトルでのたこ焼き作りをやって見せた。わざわざペットボトルの中に卵を入れたり、小麦粉を入れたりして生地を作っている滑稽さを、あまりおもしろがりもせず冷ややかに見ているように思っていたが、たこ焼きをひっくり返すときには身を乗り出してきたのでほっとした。

試食しながら「けっこういけるね」と感想がもれると、これでいいのだと思えた。ことばの教室の時間に、吃音のことだけで七海とかかわるということは「指導する」－「指導される」という膠着した関係に陥りそうで、七海もそうなりそうだと感じていて、それを恐れているような気がした。双方向的な関係を切り結ぶためには、大人からもやってみせ、子ども側にも見られるだけでなく、見る立場もまかせ、評価させることが必要だと思う。作文の感想は軽くいなされたが、聞いていてくれた。何かを教えようとする一方的な場ではないからできたことだと思いたい。七海のそっけない態度は続くかもしれないが、吃音についての情報も届け続けようと思う。放課後に友だちを連れてきてくれたことで、七海にとってもこのスタイルでいいのだと思えた。

**（４）背景②**

私は学校で働き始めた頃（ことばの教室を担当する前）、自分の話し方について様々な方から指摘された。初任者研修では声の高さについて「声が高すぎて聞き苦しい、子どもたちが落ち着かない」と指導を受けた。また、子どもからは「先生今、『けし、けしごむ』と言った」と、ことばをくり返す癖を見つけられ、真似された。保護者からは「先生の放送は早口で聞き取れない、ゆっくり話して」と指摘された。小学生の時、「ボーイソプラノのいい声だ」と認められ、実技コンクールで独唱させてもらい、大きな声で元気よく話すところが自分の長所だと思っていた私は落ち込み悩んだ。話すことが仕事の教師にとっ

ては致命的な欠点だと思った。初任者研修の公開授業のために声の大きさや高さを変えたり、語頭のことばを意識したりしながら話すようになったが、どれが自分らしい話し方なのかは分からなくなった。

ことばの教室の担当者になり、聴覚言語障害教育の研修を受ける中で私はありのままの自分を認めることができるようになった。七海と出会った時の私は、たこ焼きの説明をする時に高い声が出たり、同じことばをくり返したりすることはあるが、子どもといっしょに自分らしく過ごせるようになっていた。

私は第７回島根スタタリングフォーラムの中高生の話し合い活動に参加して、子どもたちが吃音と素直に自分らしく向き合うためには学校職員への吃音についての啓発が重要であると感じた。話し合い活動に参加した中高生は、自分が吃音者であることを同級生に公表する者も隠すことにした者も学校でともに暮らす大人には自分たちのことや吃音のことを分かっていてほしいと強く語った。

この時期、吃音の本を普及するために「一人10冊運動」が始まっていたので私は20冊の本を新たに購入し職員室をまわった。担任や特別支援コーディネーターらに買っていただいた。吃音の本を紹介しながら職員と七海のことについて話していると、七海がどもることにあまり気がついていないようだった。七海は学校生活では吃音を隠せているらしい。吃音についての悩みは七海と家族だけの悩みだった。

### （５）エピソード②　テレビゲーム

七海と私はことばの教室でテレビゲームをしていた。コントローラーを操作しているのは七海だったが、私も同じ画面をいっしょに見てゲームの主人公になってゲームの世界に浸っておもしろがっていた。授業時間が終了し休憩時間になってもまだ続けていると、そこに、突然先生が入って来られた。ゲームに没頭している姿を見られた私はドキッとした。

### （６）考察②

普通なら、こっそりテレビゲームをしているところを見つかって子どもがドキッとしても、大人は平気な顔をしている場面だろう。しかし、私はやってはいけないことをこっそりしているところを先生に見つかって「しかられる、怖い」と感じた。子どもの立場に寄り添って過ごしているとどこまでが自分でどこからが子どもの情動なのか区別がつかなくなることがある。この様に感じたのは、この時私が七海と同じになっていたからだと思う。一方、七海は平気な様子でゲームを続けていた。私とは逆に七海は、私の立場に寄り添って「ゲームをしていても大丈夫」と感じていたということではないか。七海にとって私は「もう一人いてほしい自分と同じタイプの人」だということだろう。このように考えると、１対１という指導形態の中で活動するということは二人が「同じになる」こととも言える。

私は、「もう一人いてほしい自分と同じタイプの人」になっていたように思う。このよ

うに二人が「同じになる」から、通級の時間を二人で楽しく過ごせるのだと思う。同じ物を食べ「おいしいね」と微笑む、同じものに驚いて目を合わせる、同じルールで遊んで楽しむ、同じ話題でおしゃべりする等、二人が同じになったとき私たちの心は満たされる。そして、二人の間で心が満たされた時、ことばが生まれ、育まれるのだと考え、通級による指導をしている。このような理由から、１対１という指導形態の中で二人が同じになる活動を何度も何度も続けている。

### （7）背景③

通級の時間にはたこ焼きやもんじゃ焼き、ピザを焼いたり、テレビゲームをしたりして過ごした。時々、どもる子どもや大人の作文や本を読んで話し合ったりした。休み時間には校庭に出てたこ焼きやもんじゃ焼きを焼くようにした。通級や柔道の練習がある日以外にも、一緒にスノーボードに行ったりして過ごすようになった。

世間では、ホリエモンが逮捕されたことが話題になっていた。七海はインターネットショッピングや株取引のことに興味を持っていたので、私の知らない専門用語を使っていろいろ話してくれていた。ホリエモンのことをどう思うか聞いてみると「逮捕されてもえらい人だと思う。他の人もやっていることでしょ。」と青年のような感想を語っていた。その反面、学級では卒業生を送る会の実行委員長になったものの、やる気の起きない同級生に引きずられてくすぶっていた。

### （8）エピソード③　吃音についての話し合い

もんじゃ焼きや射的の用意もしていたが、少し吃音のことについて話そうと思っていた。「今日はなに？」といつもの調子でやってきた七海に、「今度、子どものためのどもりの本を作るんじゃけど、何かＱ＆Ａを考えてよ」と提案した。七海は「本作りなんて興味ないからパス」とあっさりと断った。「後輩たちのために何とか…」と頼むと「それじゃあ」と話し始めた。「通級の時間なんて意味はない。低学年のうちは授業がサボれると思って来ているだけ。以上」私に対する思いやりも何もないこのことばに腹が立ったがぐっとこらえた。いろいろ聞いているうちに、だんだん難しくなってきた５年生の国語の時間に通級していることに不安を抱えていることが分かった。七海は国語が好きでよくできる。これまではそんな愚痴をこぼすことなど一度もなく、いっしょにたこ焼きを焼いたり、もんじゃ焼きを焼いたりすることを楽しんでいた。しかし、そんなことは忘れて、自分が参加していない国語の時間に先生が大事な説明をしているかもしれないことが心配でならないようだった。「私は、安定した仕事につきたいから、国語の勉強がしたい。通級はやめたい。」といい始めた。

私は通級を止めるわけにはいかないことを話した。もっと吃音のことについて知ってほしいこと、中学生になるまでに仲のいい友だちや学級のみんなとも吃音のことについて話

せるようになってほしいこと、国語の勉強も大事だけど、吃音のことを考えることも大事なんだということを話した。すると七海は「どもりはどうにもならんのじゃけえ、ほっといてえや、友だちには言いたくない」と言い出した。私は、低学年のうちから話してこなかったことを後悔した。七海は吃音はどうにもならないことだと切り捨て、向き合うことをしてこなかったように感じた。「通級を止める前に、友だちにどもりについて話そう。」と提案した。七海はいやがった。しかし私は、これだけは引っ込めるわけにはいかないと思い「どもりのことを誰にも話せないままで通級をやめるわけにはいかない」と言い張った。七海はとうとう「なんで私だけ言いたくないことを言わんといけんの」と涙を流して訴え始めた。ついには、泣きじゃくりながら「分かった、ゆうたらええんじゃろう。」と態度を一変した。

### （9）考察③

七海の態度が突然変わったので私はびくっとした。私の思いに素直に沿うわけではなく、私に抗ってそう言っているのだと思った。

ここまで追い詰めてしまって、ようやく私は、自分が全く七海の苦しみに寄り添っていないことに、自分が七海を苦しめていることに気づいた。私が最悪の当事者になっていた。

「どもりについて友だちに話さないといけないのか」「言いたくないことは言わなくてもいいのではないか」と私は自分の思い込みに問い返した。私はまだ、七海の同級生全員にたこ焼きもピザも焼いていないことに気づいた。私はいつの間にか、私のしていないことを棚に上げて、七海一人に吃音についての課題を背負わせようとしていた。七海が吃音について話したくないという状態を七海一人のせいにしていた。ただ「ゆうたらええ」わけではないことに気づいた。私はこの話は少し時間をおくことにした。

通級の後、担任にこのやりとりを伝え、国語の件については、七海のぬけた時には新しい課題には入らないこと、もし入る時には、通級を止めて国語の授業に出ることを確認しあった。また、月あたりの通級の回数を減らすことを検討した。

次の週にもう一度このことについて七海と話し合った。６年生になったら、月に１、２回の通級にすることで折り合いがついた。その後、一緒にべっこあめを作って食べた。

## ５．おわりに

６年生になった七海は月に１、２回の通級を続けた。吃音の資料を読んで話したり、ファンタスティックケーキを焼いて食べたり、テレビゲームをしたりした。３学期になると、休日や行事と重なってほとんど通級することがなくなった。

３月に入って、たこ焼きを焼いて給食の時間に合わせて七海の学級に届けた。昼休みにことばの教室でたこ焼きの準備をしながら待っていると同級生が７、８人やって来た。七

海は昼休みのバスケットボールに夢中らしく、お盆を届けるとすぐに遊びに行った。たこ焼きを食べたい同級生の何人かが残ったので一緒に焼いて食べた。次の週も昼休みにたこ焼きの準備をしてことばの教室で待っていた。七海の同級生が少しずつ集まってきたのでたこ焼きを焼いた。昼休みが終わるころ、バスケットボールを抱えた七海がやって来た。同級生に紛れて七海もたこ焼きを食べていた。

**参考文献**

大石益男：コミュニケーション障害としての吃音．ショートコース「吃音」，1-7，心身障害児教育財団，1992.

中沢新一：ポケットの中の野生．岩波書店．1997.

# 出会いからはじまる主体的な学び

神戸市立本山第三小学校　桑田省吾

## はじめに

◇　私事ながら本年度ことばの教室の担当を離れたことで、これまでのことばの教室での取り組みを違った角度から振り返る機会を得た。また私自身吃音者として、自分だったらどんな支援を必要としただろうかということもあらためて問い直してみることもできた。

吃音のある子どもへの支援は難しい、その思いは何年取り組んでも変わらない。「自分のことばややりとりのし方を育てていく」ことや「周囲の理解を深める」ことなどいろいろな要因を考えなければならない。が、支援を考える上での基本的な視点は次第に自分の中で以下の点に集約されてきたことも再認識できた。

①　吃音の問題は自分自身で取り組む問題である。
②　「学ぶ」ことで吃音に起因する問題は大きく変えていける。
③　子どもは自分で取り組んでいく力、学んでいく意欲を持っている。

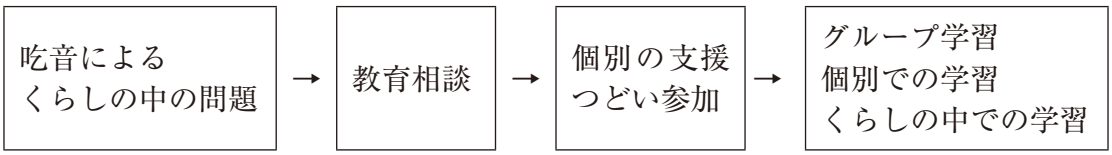
◇　ことばの教室の担当になった当初、私の子どもへの支援は必要以上に手厚かったと思う。相談を受けたからにはそれに応えるべきだという思いからか、子どもの今弱いと思われることを伸ばそうとしたり、その子の困難さを軽減するための特別な配慮を考えてみたりした。吃音の問題のはっきりとした解決方法や予後がわからない分手厚く支援しようとしていたとも思われる。それは子どもが実際に抱える吃音の問題が何かも確かめられず、どんな支援が求められているのかも明確にできないまま「教師が考えた指導」をしていたのだと反省する。そして何よりもそのような指導を受けていた子どもは困惑していただろう。

◇　吃るという事実に当惑し、くらしの中でも不都合を感じている親子が相談に来た場合、たとえば次のような指導の流れを考えた。まず教師が個別で出会い、いろいろなやりとりを親密にしながら子どものののびのびとした部分を引き出し、吃ることをあまり気にせず多様に受け止められる土壌ができてきたら他の吃音のある子どもと出会わせ、吃音のある子どもが集まるキャンプ参加等を誘う。そして、在学校の担任にも理解や必要な配慮を求めた上で、クラスの中でがんばってもらう。

吃音という言語障害 → 教育相談 → 個別指導 グループ指導 → キャンプ参加等 周囲への啓発 → くらしの中でのがんばり

しかし、子どもたちの支援のニーズに気づかされる中で、このような指導の流れが本

当に望まれる支援なのかという疑問も持つようになった。たとえば次のような支援の流れで、子どもがのびのび自分で学び、行動を起こしていく事例にも多く出会うようになったのだ。




この報告では「ある高校生との教育相談」と「吃音親子のつどい」の事例を通して「どんな支援が」「どんな場で」行なわれるのが望ましいのか。そしてそこではどのような教育的活動が行なわれるのかについて考察してみたい。

## 1．教育的な課題とは何だろうか

### （1）成人吃音者のことばから

吃音のある子どもへの支援をどう考えたらいいのだろうか。子どもの困っていることに沿ってひとつずつ目の前にある問題に取り組んでいくことも大切だ。が、子どもの人間的な成長やそれを長期的に支える支援を考える場合、何を教育目標としどのような内容を教育的課題として取り上げていったらいいのだろう。そのヒントが得たいと思い、吃音とともに幼児期・学童期・思春期とすごしてきた成人吃音者の方に「自分にとって吃音とは何か」と尋ねてみた。

これまで吃音があるため自分を否定したり、人から不当な扱いを受け苦しんだりしたという述懐に多く出会った。その方々も吃音に向き合い、問題の根源である吃音を少しでも軽減できるよう真剣に取り組んでこられた。が、消し去りたい吃音も問題状況も思うようにはならない苦悩を語られた。

また逆に「吃音があってよかったと思える」さらに「今は吃音がないと困ってしまう」と語る吃音者にも出会った。

そのように語る成人吃音者に「吃音でよかったと思える理由」を聞いてみた。その理由の中で共通していたのは「吃音は自分に与えられた良質のテーマ」でその「吃音」に向き合うことが自分の豊かな人生につながっているという視点であった。

それに関連して

・吃音は自分のすべてではないが、大切な一部分である。
・人や本など貴重な出会いが多くあった。
・吃音があったからいろいろな周囲の物事や人の気持ちに気づくことができた。
・弱いと思っていた部分が「自分らしさ」を磨いてくれている。
・吃音は日々取り組まざるをえない問題で、他の問題への対処の仕方も学ぶことができた。

なども語られた。

今吃音があっても生き生きと自分のくらしを送られている10数名ほどの方にお話を聞かせていただく中で、これまでに経験したことや吃音と共に過ごしてきた道筋の違いはあっても、また表現の仕方は違っても同じ見解をもたれるようになったこともわかった。

「吃音にはずっと悩まされてきた」という方、そして「吃音があってよかった」と語る方。まったく違った見解に出会い「吃音の障害」とは何だろうとあらためて考えさせられた。ここからも吃音の問題は、関係の中での具体的な困難さはあるが、本人の吃音のとらえ方が障害の内容や大きさを決める一番大きな要因ではないかと考えられる。

日々困難なことが多いだろうと誰もが思う「吃音」という言語障害。なぜ「吃音があってよかった」と言えるのか。この発言はいろいろな恵まれた経験があってはじめて言えることなのか。また、悩み多き時期を通り過ぎたから言えることなのか。そして吃音を「自分に与えられた良質のテーマ」と捉えていくことは、吃音のある子どもにとっても有意義な教育的課題となりえるのだろうか。

### （2）Aくんとの教育相談

高校生Aくんとの教育相談は、吃音に関する問題にどう取り組んでいったらいいのか、またことばの教室などの教育の場にはどのような支援が求められているのかなどを考えるひとつの契機となった。

◇14年吃音とつきあってきた

就職試験を控えた高校３年生のAくんは「ぼくはもう14年吃音とつきあってますから。でも先生が治せというならやってみます。」と言いながら、クラブ顧問の先生の強い勧めでことばの教室を訪れた。

Aくんは自分が吃っていると自覚した３歳の頃から吃音は悪いことだと感じていたそうだ。小学校入学後すぐいじめにあい、学校ではほとんどしゃべらなくなった。小学１年生から中学になるまで母と定期的に児童相談所の言語相談と国立病院の言語訓練に通ったが、吃音は軽くならなかった。中学ではさらにひどいいじめにあい黙り込んでしまったが、高校進学を機にこのままではいけないと、吃りながらも自分から進んで話すよう決意したという。親元を離れ祖母宅に下宿しながら通った高校ではスキー部の主将兼渉外係、そして中心選手として活躍することができた。

高校３年になり就職試験を控え「短所である吃音を治し何とか普通にしゃべれるようにならなければ」とのクラブ顧問の先生の勧めでカウンセリングルームとことばの教室へ相談を申し込んだ。

教育相談でＡくんは「今 治せと言われれば何でもがんばってみます。」と言いながら、これまでの自分の経験をあえて話そうとはしなかった。わたしが最初に「ここでは吃りながらでも言いたいことを伝えるにはどうしたらいいか一緒に考えることはできるが、吃音が目立たないように話せる方法は持ち合わせていない」と伝えると、Ａくんは目を見開き重い口を開いて「そうですよねえ」と相槌をうった。その後は自分の思いやこれまでの経験をひとつひとつ思い返すように語っていった。話しはその後「今、自分はどうしたいのか」という話題に移った。

◇自分の 今すべきことは

では「これからどうしたらいいのか」その問いに対してＡくんは「自分が思うことが本当にそれでいいのかどうかわからないが」と前置きし、自分なりに思っていることを語った。その中で次の二つのことが整理できた。

① 家族や学校の先生の願いである「ことばの問題を解消し、夢や希望を実現していく生き方」を模索するとき吃症状はやはり障害となる。が、その障害をなくすことを目標にしていたのではいつまでも自分らしいスタートが切れないということ。
② そうではなく「どもっているということも自分の一部分として、今自分は何がしたくて、何をすべきかを大切にしていく」そんな方向を模索する中でこれまで見えなかった状況が開けてくるのではないかということ。

では今、何から取り組んだらいいのかの問いにＡくんは「みんなが望んでいるやりかたでは、自分はやっていけない。自分の思いを曲げた形で取組んでも、自分も心配している家族も幸せではない。吃音があっても、どんなふうに歩んで行きたいのか、自分で考えたことを自分のことばで周りの人に伝えていきたい」と語った。吃音は「いくつかの場面」や「いくつかの人間関係」の中では障害になることは事実だが、それも含めて「自分に与えられたテーマと捉えてやってみたい」Ａくんはそんな決心を伝えてくれた。

（初回の相談で問題状況の整理がつくのは一般的な事例ではないかもしれないが、幼・小・中・高校と吃音と過ごしてきたＡくんの中にはもう自分なりの問題の整理ができあがっていたのだと思われる。）

### （３）教育相談の中で

◇吃音のある子どもは支援が必要な存在か？

「今支援してほしいことは何か」と教育相談の中でＡくんに問うた。Ａくんは、他の吃音者に出会って話してみたいこと以外は「今、支援は必要ありません」と応えた。

私もそうであったように、教師や専門家は相談を受けると本人のニーズが明確にならず

とも相談を受けた流れで「どんな支援をしてあげられるか」と当たり前のように考え、教師中心に支援を進めていってしまう面が多分にある。また、言語治療や期間の限られた支援と捉えると症状の軽減や問題の解消が先に発ち、問題状況の中での本児の成長という視点は後回しになることも多い。その場合吃症状のみならず学校や家庭での他者の関わり方、本児の性格・行動面までがその指導の対象になりやすい。

たとえば数年前本市の事例検討会で、吃音のある子どもへの支援について検討する中で「吃音のある子どもは吃音の状態だけでなく、性格面でも気になることがある。吃症状よりもそちらの方が心配である。それをどう変えていくかが課題だ。」との意見があげられた。ことばの教室担当者全員に「担当している吃音児はどのような子どもか」と担当者の受ける印象についてアンケートをとらせてもらった。多い順に以下のような子どもの様子があげられた。

これらの様子は吃音のある子どもと出会った方ならどの項目にも思い当たるところがあるのではないだろうか。確かに吃音による２次的な問題のサインとして捉えられる点もあるだろう。そしてこれらの中で教師や保護者が好ましくないと思われる点、気になる点にアプローチする指導が実際に行なわれてきたし、そんな様子を引き起こすと仮定される家庭や学校の人間関係などの環境を調整しようとする指導もあった。

今も吃音のある子どもの初回教育相談時の主訴に「気が弱く、とても心配性で、やる気や実行力が無くて困っている。ことばのことよりもそれを何とかしたい。」などの内容が挙げられることも多い。Ａくんも小・中学校時代この主訴と同じような指摘（他者評価）を受けていたという。しかしここには教育の場で何をして欲しいかという「本人のニーズ」もどう育っていってほしいかという「教育的な目標」もない。

① 気のつくいい子
・やさしい。 ・思うように育ってくれている。 ・おとなしく、反抗もない。 ・聞き分けがいい。 ・様子をよく見ていて先々やってくれる。 ・常に周りの様子に気を配っている。 ・大人びている。 ・ことば以外問題はない。

② ケンカや競い合いが下手
・人あたりがいい。 ・尻込みしやすい。 ・勝負に熱中できにくい。 ・がんばっているのに、チームワークをとるのが苦手。 ・友だちや兄弟が叱られているのをよく観察している。

③ 自信がない
・「おかあさん、怒ってない？」とよく聞く。 ・自信がないときと自慢するときと極端。 ・不安で前もっていろいろ確かめる。 ・慣れるのに時間がかかる。 ・思い通りにいかないと落胆が激しい。 ・顔色を伺う。

④ チャンスがあればアピールしたい
・「ボクのおかげで」とよく言う。 ・オーバーな表現や芝居がかった表現をする。 ・わざと悪びれる。 ・わかった風なセリフをよく言う。 ・先生や大人に取り入るのがうまい。 ・得意なことはよくしゃべる。 など

難しいことではあるが、まずは本人のニーズを知るなどの一面的でない吃音児のアセス

メントが必要ではないか。初回相談時は吃音の問題が何なのかもつかめていないだろうし、とにかくいやな状況から逃れたいと思っている相談者がほとんどである。何が自分の真のニーズなのか一緒に考えていける場と時間が必要だろう。

また吃音に起因して現れるいろいろな様相の、その基にあるその子自身の「吃音の問題」に目を向ける必要がある。たとえば上記の好ましくないように見える点も見方を変えれば、吃音を持ちながらも一生懸命自分なりにいろいろな状況を察知し、その状況の中で折り合いをつけようとし、ハラハラしながらも自分なりにどうすべきか考え、問題に向き合っている様子とも考えられないだろうか。

そう見ると吃音のある子どもとの関わりの中で、たとえ今迷いの中にあり不安定な状態であっても次の点が確かめられることが多い。

① 吃音児の多くはしむけられなくても、吃音に向き合っている。

② 人に頼ったりせず自分の力で何とかしようとしている。

◇では「何をすればいいのか」

Aくんの場合は幼児期から思い切って相談機関に相談をし、指導も受けてきたが、誰もが吃症状を思うように操作できないという現実に蓋をしたまま「吃音の症状」に手を加えようとする指導が続いた。が、いじめによる自己否定や黙り込みなど現実に起こっている問題には直面しながらも、それを取り上げずに来た。

＜情報を＞

Aくんは教育相談で、これまで吃音についてのガイダンスがなかったことや、今、吃音に関する知識や情報が欲しいと語った。特に「吃音に関する最新の知識」「吃音者の将来」「就職での問題」について詳しく知りたいということだった。

Aくんは「吃音を治せる方法は見つかっていない」という情報を知っただけで、自分がこれからすべきことが見えてきたと言う。知らなかったことによる回り道は大きい。また、もっと学びたいことも明確になってきたという。（Aくんはそれまで就職だけを考えていたが、大学で勉強もしてみたいと考えるようになった。）「吃音のこと」や「自分のしたいこと」などをあらためて学ぶことで、これまでどうにもならないと思っていた問題も、否定していた自分もそうばかりとは言えないことも見え出してくるに違いない。

＜「吃音」に目を向けて＞

吃音の問題はことばがスムーズに出ないという不便さによる本人の苦労だけでなく、他者の否定的なまなざし（評価）の中で生じる苦しさが大きなウェイトを占めているだろう。当然他者からの評価がそのまま自己評価にも影響してくる。また、他者の評価をどうにかしようとすればするほど、ますますその他者の評価基準に縛られていくという皮肉な結果

にもなっていく。

そのような不条理な評価の中でも、自分はどうやっていけばよいのか。かつて私は他者の一面的な評価の中で、人はどのような活動や取り組みを通して自己肯定感が高まるかを考察したことがある（桑田，1983，1985）。

他者の「まなざし」に拘束された中で、自分なりの歩み方を見つけ出すには

① 得意なことを伸ばすなど、他者も認めるだろう要因の中から、なんとか自分が取り組めそうなものを見つけ、いい評価を得ることで自己肯定感を高める。

② 他者の意味づけを無化（Non-sense）できるような、遊びなど評価が直接入りにくい場で、自分の持てる力を発揮し自己実現を図る。

などの取り組みが抵抗も少なく、自己肯定感を高めていける可能性をもった活動である。これらは問題の渦中にいて、がんじがらめになっている状況などでは特に重要なこととなってくる。このような活動を通し「自分」を見つめ学ぶことも行われるし、次にしたいことも見えては来るだろう。が、吃音の問題はいくら長所を伸ばし褒められたとしても、のびのびと自分らしさを取り戻しても、自分を悩ませている事実や問題から目をそらしていてはいつまでも不安は消えない。また自分はどうして行くべきかの視点も得られにくいだろう。

①②のみならず発達時期に応じた形で次のような取り組みを行なっていく必要があるだろう。

③ 吃音に目を向け、他者が否定していることは果たして否定されるべきものなのか、また自分はそれをどうとらえているのかについて、事実や思いを整理したり行動したりする中で考えていく。

吃音は性格や癖と同じくいやだ、きらいだといってそれを捨てることもできなければ大きく変えることもできない。吃音から目をそらしたり、それを取り除くことに捕らわれるよりも、どうして他者や自分はそれがそれほどいやだと思い込んでいるのかに目を向けること、それが自己を肯定するためのスタートとなるだろう。

教育の場で何をすればいいか。これらのことからも、吃音に関わる正しい情報を提供し、事実を見つめ、早い時期から自分が取り組んでいくべきことを明確にする支援が必要と考えられる。

＜いつから始めるのがいいか＞

Ａくんの母は「この子は５年生までは吃音のことは気にしていなかった」と思っていたが、Ａくんは３歳からずっと吃音は悪いことと思い、悩んできたらしい。ことばの教室でもたとえ３歳の幼児であっても相談に来た時点で、人との話し方の違いや家族が自分のことで心配していることなどに気づいている場合が多い。

ことばの教室など相談機関に最初に来室したときが、「吃音のこと」や「自分がすべき

こと」などについて目を向け始めるひとつのチャンスである。たとえ幼児であっても相談にきた子どもには時期を延ばすことなく、自分のことばや取り組むべきことについて振り返り考えていける場を提供していくべきではないかと考える。

## ２.「学び」がはじまる「場」

昔も今も多くの吃音のある子どもは相談機関につながらないまま自分で日々の問題に対処していると予想される。相談機関や通級に出会えるのは吃音のある子どものうちのほんの一部ではないだろうか。ましてやそこで「いい学び」ができ、それを継続できるのは稀なケースかもしれない。親にも話せないし心配かけたくないという子どもにとって、親と一緒に相談機関に行くということはとても敷居が高いことだ。

### （１）たとえばどんな「場」があったらいいか

◇となり町の図書館のようなところ

私は子どもの頃、隣町の図書館のようなところがあればといつも空想していた。調べたいことがあればそのことについて書かれた本がある。どうしても確かめたいことがあれば奥に相談員のような人がいる。誰にも会わない方がいいけれど、似たようなことを求めて来ている何人かの子の姿もある。そんな場を空想していた。時代的なものもあったかもしれないが、個別で指導を受けることやグループで話し合わされることはとても怖いことであった。まず第一段階として、吃音とはどういうことなのかという知識やどのような指導があるのかなどの情報が手軽に入手できればと思う。例えば今なら児童館の情報コーナーや公的機関のインターネットなどで情報を得やすくすることができるのではないか。またことばの教室や病院は怖いところではないという情報やそこではこのような支援が行なわれているという情報も自分で手に入れることができたらと強く思う。まずは「吃音に関する適切な情報」があれば、自分がどうしていったらいいか考える材料も得られ、次の動きも考えられる。

◇スーパーマンがいなくても

Ａくんは小学校時代　国立病院でとても評判のいい言語指導の先生につくことができた。が、吃音の症状は一向に快方に向かわない。そのことで周囲の評価はよりＡくんの能力や姿勢、家族の関わり方などに対して厳しいものになっていったとＡくんの母親は言う。

言語面の流暢さを高めるためのノウハウや、身の回りの問題に対してどうしたらいいかの具体的なアドバイスなどは自分の取り組んでいこうとする方向が決まるまでは必要ないかもしれない。困った問題にすぐに対応してくださるスーパーマン先生がいてくれたらと

思うこともあるだろうが、吃音の場合、ことばの教室の先生や言語指導の専門家にすべてを委ねたら何とかなるということは極めて少ない。それよりは「今のままのあなたでいいんだよ」そして「自分のことは自分で考えやってみたらいいよ」と適切にガイダンスをしてくださる方がいてくれたらと思う。

◇同じ問題をもつ人と出会える

Aくんは吃音のことを口にできたのは18歳までで一度だけだったという。私は自分のことばの困り方は自分特有のもので誰も理解してくれないだろうと思い込み、心許せる吃音者の仲間に出会えた30代後半まで自分の「ことば」のことは誰にも話せなかった。また当然のことながら積極的に会話に参加しようとしない姿勢もそれまで変えられなかった。ひとりではなかなか自分のことをありのまま見ることができない。仲間と出会うことは一人ぼっちで考え込みふさぎこんでいる状況とは違う展開が期待できる。可能であればできるだけ早い時期にそのような仲間との出会いが実現できたらと思う。

「情報」「ガイダンス」「出会い」～これらは自分の「学び」（自己教育）をスタートできる大きな要因と思われる。

### （2）ことばの教室での「吃音親子のつどい」の試み

では具体的に「学び」を実現できる「場」とはどのような場があるのか。まだまだ開かれた状況ではないが、一例としてことばの教室で定期的に行われている「吃音親子のつどい」を紹介したい。

ここは神戸市にあることばの教室。２学期の終業式の午後を利用して第23回吃音親子のつどい「出あいの広場」（以下「つどい」）が開かれている。

参加者は30数名、通級中の幼児や小学生とその兄弟、保護者、かつて通級していた中学生、高校生、大学生、成人吃音者セルフヘルプグループの方などの顔が見える。開会前の時間、受付や司会進行、ゲームなどの打ち合わせを子ども達がやっている。

はじめのつどい　スタッフの子ども達による開会宣言、ひと言自己紹介からレクレーション。みんなとても声がよく出ている。それも語尾までずんと伝わる力のあることばだ。恒例のフルーツバスケットでは不思議なことに気づいた。慣れていない子が鬼にならないよう気づかれないようにわざと鬼になっている子がいる。クイズの時間。「ここに集まっているのはなぜでしょう」幼児の出す無邪気なクイズに「はいはい、『どもり』だからでーす」と先を競って答えている。自分が司会をする出番を待ち遠しそうにしている子もいる。やる気満々の子どもたちがつどいを盛り上げ、それを笑顔で楽しんでいる子もいる。参加の仕方は自由である。

語り合いの時間（グループ別）　子どものグループでは「ファーストフードで注文したら違うものが出てきた。みんなならどうする？」「吃音の引き伸ばしや繰り返しって一体何なのか」などの話し合いがされていた。また成人吃音者への質問コーナーもあった。最後は作文タイム。

保護者グループでは来年１年生を迎える保護者から「入学するにあたっての不安」や通級し始めて間もないお母さんから「家での接し方、兄弟の問題」などがテーマとして話し合われていた。

おわりのつどい　「ぼくたちの主張」　作文をもとにみんなに伝えたいことをひとりひとり発表。学校でもこんな大胆に発表をしているのだろうか。子どもたちが作ったつどいのテーマソングを一緒に歌い、「また次回ね」と名残を惜しみつつ全員握手でつどいの幕は下りた。

この「吃音親子のつどい」は地域のことばの教室で定期的に行なわれている。ここでは同じ体験を持つ仲間に出会えて、いっしょに遊んだり、話したくなったら語り合ったりできる。世代的にも幼児から成人まで「広く」出会え、幼児期から中高生になっても「長く」参加できる場となっている。普段の教育相談や通級指導と違い参加は自由。担当教師の方向付けや働きかけも少なく、したくないことはしなくていい。個別指導よりはかなり敷居の低い場である。

このつどいが定期的に繰り返される中で、「自分ひとりではない」「話したかったことが話せる」という安心感が得られることだけにとどまらず、いろいろな吃音や自分のことについての「気づき」や主体的な「学び」がスタートし始めることがわかってきた。

## ３．語り合いの中で

「つどい」はまずは仲間に出会えることをねらいにスタートした。そこでは、全体会やゲーム・レクレーションにも大きな意義があり、毎回楽しい趣向が子どもたちの中から生まれてくる。が、第１回目からグループ別の「語り合いの時間」がつどいで最も大切な時間という印象をどの参加者ももつこととなった。

つどいの「語り合い」はテーマを決めていない。参加者の「ありのままの声を聞く」ことに重きを置いている。話題を設定しなくても、そこでは「自分の思いや体験を語ること」や「日々のくらしの中で疑問に思ったことをことばにすること」などが自然に行なわれている。進行係の教師も側にいるだけで、強引に進めることもないし、問いに対して答えらしき内容を伝えたり評価したりもしない。そこは、何を言っても「こうした方がいい」「それは違う」などと言われない場である。

### （１）くらしの中で感じることが豊富な教材

この１年語り合いの中で出されたテーマは次のようなものである。内容は吃音のことに限らず、くらしの中のいろいろな事柄が仲間と語り合いたい話題として取り上げられている。

・好きなあそび　・得意なこと　・自分がみんなに教えたいこと　・野球やサッカーの話　・困ったこと　・いやだったこと　・友だちとの話し方　・好きな子とどんな話をしたらいいか　・いやな友達とどうつきあっていくか　・吃音のことをどう思っているか　・どもりって病気か　・自己紹介の仕方　・国語の音読　・本当の自分の気持ち　・親のこと　・兄弟のこと　・からかわれたり、いじめられたりすること　・友だちからの暴力　・いやなことがあったあとはどうしたらいいか　・担任の先生は信用できるか　・教師や親を頼らずがんばる方法　　など

ここでは「思いを共感できる」だけでなく、ちょっとした他者との考えの違いもきっかけにして、自分のことを振り返ったり、人のことを理解したりする機会が得られている。先日行なわれたつどいでは小学２年生から「ファーストフード店でがんばって自分で注文したが、注文したものと違う物が出てきた。みんなならどうするか」という問いが出された。その２年生の子は「ぼくは、きらいなもの以外、がまんして食べます。」と言ったが、他の子からは「それもわかるけど、僕なら、ちゃんと『これは違う。』とはっきり言う」「やっぱり自分では注文したくない」などいろいろな思いが出された。事後の感想文には多くの子が「いろいろな考えがあるんだな」という感想を書いていた。その後、中学生が「担任の先生に希望校を伝える」ときのエピソードを語り、「ではもっと重要な内容で間違えられたらどうするか」という話題へと発展していった。

これらの語り合いはどれが正解だとか、どうするのが望ましいという判断を求めるのが目的ではない。ふと思ったことを取り上げ仲間と語る中で、「自分」というものが何を考えているのかをのぞくことができおもしろくなっていく。また仲間の考えを聞く中で「ひと」もおもしろいなあと思えてくる。

つどいの語り合いの中で、吃音に限らず日常の様々なことが「自分」や「ひと」のことを考えるいい教材になっている。

### （２）自分のことをことばにしていくこと

・「国語の時間話しにくい。何も言えません。」「ぼくは、ちょっとしゃべれないから、ちょっとだけでもいいから、聞いてください」

吃音のある子どもは　おしゃべりが苦手と思われがちだが、逆にたいへんおしゃべりと思えることが多い。きっと自分の中に話したい思いや体験がいっぱいつまっているのだろう。

・「言おうと思っていることが出てこない。」「ぼくは最初、言おうと思ってたことと、違うことを言ってしまう。死ぬほどいやと思ってる。」「悪化してる。」「ボクは、人にわからないよう隠している。」「治そうと思ってる。」「お話しするとき何言ってるか分からないし、しゃべれるようになりたい。」「１回くらいは別にいいけど。100回ぐらいはいや

や。」など。

回を重ねるごとにつどいで自分のことを飾らずありのまま吐露していくようになる。自分のことを語るとき、実感や思いのたくさんつまった「自分の吃音のこと」や「吃ることをどう思っているか」を語ることは、語り合いの中で自分を開示していくためのいいファーストステップになっているようだ。語り始めは吃音の話題より「趣味や好きなこと」の方が話しやすいだろうと考えていた教師は子どもたちが次々と自分の吃音について語る様子に驚かされることが多い。

・「まねされたり、だまれーとか言われる」「言い返したいけど、言い返せない」

これまでは普段のくらしの中では自分のことばのことや弱いと思っている部分はなかなか話せなかったが、ここでは話しても大丈夫と思えてくるようだ。どもるという事実、こんなことを思ったり悩んだり考えたりしているということ、これまで隠していたり否定していたことなどが、「そうそう自分もそうだ」と受け入れられていく。友だちの話を聞き、「あ、やっぱりそうなんだ」と気づき、また自分のことを振り返って話していく。

自分がどのような吃音で、どんな考えをもっているのかということを確かめることは一人ではなかなかできにくい。よく似た体験をもつ仲間と出会って、交流して、表現して、はじめて客観視されていくのだろう。そこでは、自分の見ようとしなかった部分、見ようとしても見れなかった部分が見え始め、自分とつきあうことができ始める。

### （3）自分のテーマが見え始める

仲間と出会い日々のくらしのことを語り合うことによって必然的に自分なりの「学び」（自己学習）の体験が行なわれていく。特に「吃音」のように日常的で、解決しにくくて、多様な２次的な問題も含まれるテーマは数回の語り合いで答えが見つかるものでもなく、自分を見つめなおすことがまず必要となるので「学び」を深めるのにいい教材と考えられる。そこから自分がさらに時間をかけて学んでいきたいテーマが見えてくる。

◇もっと吃音について知りたい

これまで見たくなくて見ないようにしていた事実をありのまま見れるようになると「問う」ことがオープンになり、いっぱい「聞きたいこと」や「確かめたいこと」が生まれてくるようだ。

つどいに来ていただいている成人吃音者にいろいろ質問をしたいと子どもたちからリクエストがあった。子どもたちは「授業中もどもったまま発表してましたか？」「就職できるんかな？結婚も」「友だちはどうしたら話を聞いてくれるだろう？」「いやなこと言われたらどうしたらいい？」「お母さんに学校のこと話した方がいいかな？」など毎回さまざまな質問を浴びせている。また質問だけでなく「自分はこういうふうにしている」「こん

なことを思っている」など日々のいろいろな思いを伝えて「そうなの、がんばってるね」「思った通りしてよかったね」などの言葉をもらうのも楽しみにしているようだ。

◇「問題解決学習」ならぬ「問題解決しない学習」

その中でも例えば次のようななかなか答えの見つからない、解決しにくいテーマが繰り返し語り合われている。

＜友だちから嫌なことをされたらどうする＞

（５歳）「外で、みんなに悪口言われたら、家でお父さんに言う。怒ってくれる。」

（小２）「それはひきょうやな。そういうときは、自分の力でどうにかするんや。」

（小２）「人に助けてもらわないで、自分のできること全部して、でも、まだ言ってくるのなら親に言ってもいい。自分の力で言わないと。」

（小４）「お父さんは言い返せというけど、お母さんはやめときていう」

（５歳）「だけど小学生やったら、先生に言うより自分で言った方がいい」

（５歳）「先生に言っても、先生はきっとその子を叱らないよ」

（小２）「そやから自分で言う、自分で解決するねん」「自分で言ってもだめなときは仕方ないから先生に言う」

＜相手にやり返すか＞

（１年）「蹴ってきたり、パンチする子もいるけど、どうする？」

（５歳）「たすけあう」　（４歳）「仕返しする」

（高２）「暴力はあかんで、暴力ふるっても分かってくれないよ」

（４歳）「暴力しても、またやりかえされる」　（小２）「暴力した人が傷つくねんで」

（小２）「『アホか、カス、しねー』と口で言うた。」

（５歳）「だけど、アホとかバカとか言うたらあかん。ぼくまで、悪いことしてることになる。」

（小２）「でも言い返してしまうねん。どうしても、言い返してしまう。」

（小２）「オレは、あかんと思う。他の人に、死ねと言われたことある。なぐりたかったけど、そばに先生がおったからせんかった。」

（５歳）「いじめられてもさあ、やりかえしても意味ない。みんなもやり返したいと思うやろけど、ほっといたら、もうみんなも真似とか悪口されたらほっとくねん、ほっといても意味ないけど、とりあえずほっとくねん。」

＜いやなことがあったとき、どう自分の気持ちを処理するか＞

（４歳）「いつまでも悩みっぱなしは、だめ」（小２）「寝たら忘れる」（５歳）「がんばって忘れる」

（５歳）「友達とずっと遊ぶ」（４歳）「ずっと知らんぷりしておく」

（５歳）「しんぼうする。しんぼう」（３歳）「わすれるねん、ゆっくり寝て、いやなことを

とばすねん」

（4歳）「自分の中で、わたしね、弱い弱いって言ったら、すぐいじめられる。でも、強い強いっていつも言っとくねん。」

子どもたちはこの語り合いの中で「対立」を暴力的に解決しようというのではなく平和的に解決しようとしている。それも「仲間とのつながり」や「わかちあい」が感じられる中なので悲観的になったり防衛的になったりせず語り合えている。自分の主張を通さないという様子も感じられない。

もちろんここには正解もすぐに使える妙案もない。くらしの中でどうしていくかは時間をかけて自分で考えていくしかない。それでも先生や親に頼らずやって行こうと考えている。いじめもからかいも皆無になるとは思っていない。でも何とかやっていこうとしている。友だちとの語り合う中からそんな強さが生まれてくるのではないだろうか。

特にこのような明確な答えの出ないテーマについてのやり取りを見ると、語り合いの中で次のような姿勢が子どもたちに形成されてきているのを感じる。

① 安易に答えを求めない。また誰かに依存しようとしない。

② 「いいーわるい」「できるーできない」「わかるーわからない」というような白黒をつけるような判断ではなく、そのどちらもあるというような考え方を友だちを尊重した「対話的な関係」の中で培っている。

③ 「いやな状況」を誰かの力で変えてほしいという考えではなく、自分たちはその状況とどう関わってやっていくかという視点で話し合っている。

④ いろいろな問題にどう向き合い、自分は何をしていくべきかを繰り返しトレーニングしている。

不条理に感じることの多い、そして自分の力ではどうもしようのないことが多い「吃音」というテーマに取り組む中で、このような姿勢ややり方が育っていくのだろうか。また「困ったけども自分で考えてみよう」と思えることは、自己肯定感を育んでいく上での土台になるのではないだろうか。

## ４．テーマ学習

自分が学びたいことが定まってからの学習、自分の知りたいことを深めていく学習、それが見つかるとその後はどんな学習の内容や方法でも楽しくなってくるようだ。

また、自分のしてみたいことなどが見え始めたら自分でやってみないことには合点がいかない。吃音はどもり方や困る状況に共通項があるにしても100人100通りなので、いろい

ろな意見を聞いても自分に合ったアプローチを自分で見つけていかなければならない。そしてどんなやり方が自分に合っているかは仲間との学習やくらしの中で検討し試していくことで確認していくことができる。

### （1）テーマ学習①：グループでの学習

「もっと話し合いたいねん」（2年）

そんな子ども達の要望が高まり、それまでの教師が計画したものとは違うグループによるテーマ学習が通級指導時に生まれた。グループ学習では「つどい」の中から見つかった自分がもっと深めたいテーマが取り上げられ、話題をしぼって話し合いや調べ学習が行なわれる。

例えば、幼児、1年生、2年生、3年生2名の5名からなるグループでは「自分の吃音について」のテーマが取り上げられ、このテーマを取り上げたかったBくんの問いかけから学習が始められた。

＜自分の吃音について＞

「あんまりどもらへん、て言うか、言おうと思っていることが出てこない。」「緊張してるとき、どもったことない。」「電話のときもどもらない。出席のときとかもどもらない。」「回転寿司やったら、インターホンやからどもらへん。」「電話の時や自己紹介はだいじょうぶ。」「こんにちはとか出てこんときがある。」「つまるのをごまかしている。」「調子のいいときと悪いときがある。」「ぼくは3学期調子がいい。」「夏休み前悪くなるかな。よう知らん。」「4月5月はあんまり良くない。」「これが『吃音の波』って言うねんな。」

<工夫のこと>

「つまろうとしたらごまかすってどうするん？」「ちがう心臓から声を出す。」「声変えるねん」「今しゃべっていることばより、低い声でいうねん」「うまくいくかなあ」「いっぺん自分で実験した。休み時間友達と遊んでいるときにしてみた。」

＜最悪のときどうしたらいい＞

「ケーキ食べて、心をしずめた」「かなしいことあったら、心入れかえる、いい心と」「心の交換じゃなくて、自分がにっこり笑って、泣かないようににっこりとすごす」「それでもう一回違う方法を考える」

わからないことは聞いたり調べたりする、授業での発表の仕方など話し方で困っていることは実際にみんなの前でやってみたりもする。やってみることすらできなかったことが、安心できる仲間の中でやれる。

何よりも一人ぼっちではなく、仲間といっしょに自分を振り返る機会を持てることはとても贅沢なことだと思われる。

グループ学習後、感想を聞くと「みんなとしゃべれてうれしかった。ぼくもみんなに話

できるし、聞いてくれるし、すごくよかった」「まーまー、つまることについて、勉強できてよかった」「今日勉強して、初めて話して、楽になった。」「おもしろかった」「話せてよかった」など語られていた。

この１年間グループ学習で取り上げられたテーマは
・自ら学びたい吃音の知識　・自分の長所・短所　・他障害について学ぶ　・他の教室の友だちの取り組みについて　・くらしの中で困ることへの対処方法　・吃音のことをみんなに知ってもらうにはどうしたらいい　・いじめやからかいへの対処　・うまく伝える工夫　・将来のこと　・家族のこと　・「つどい」の実施・運営計画　　などである。

### （２）テーマ学習②：個別での学習

個別ではいろいろなテーマ学習が可能であろう。例えば自分の「話し方・どもり方」もテーマに取り上げたり、やってみたかったことにいろいろ挑戦したりしてみることもできる。また「ことばのこと」や「吃音のこと」でなくても、日常ではなかなかできないことを教師につき合ってもらってしてもいいだろう。

私は前任校では電話で勤務校の名前がなかなか言えなかった。９年間自分なりにいろいろ練習や工夫をしたが、とうとう言えるようにはならなかった。が、「こうするといいかもしれない」と思うことをいろいろやってみないと納得がいかない。子ども達の「うまく話したい」「本読みがしたい」「電話できちんと伝えたい」などの思いは個別指導の中でも試していってみることも大事なことと思う。結果は期待したようにならなくても、試してみる中で自分の吃音についていろいろ知ることができる。また、相手がいるとフィードバックしてくれるので、一人でするのと違って自分のやり方が客観的に評価しやすくなる。これも「自分」をよく見始めることができる学習である。

Ａくんとの学習では教師が用意したメニューから選ぶだけではなく、Ａくんの提案やこちらの指導のストックをつき合わせながら次のようなことにも取り組んでみた。

・演劇で行なうような「呼びかけのレッスン」　・からだほぐし体操　・母音などの発声　・苦手な音から始まることばの練習　・あいさつの練習　・言い換えを試す　・電話の練習　・芝居の台本読み　・面接練習　・歌唱　・しりとり　・おしゃべりCD作成　など

その学習の様子は真剣ではあるが切羽詰ったものではなくお互いに「あかんなあ」と言い合ったり「うまくやろうとしたら、めちゃくちゃどもるなあ」など笑い合ったりしながら行なわれた。これも吃音のある子どもにとってはとても贅沢な時間であろう。

### （３）テーマ学習③：くらしの中で

自分を振り返ることと同じく重要なのがくらしの中での実践だろう。できないと不安に思い迷っているよりも行動を起こしてみることが大切である。

なかなか難しいことではあるが、毎日通う学校は、つどいやテーマ学習の中で仲間からもらった示唆を、自分なりに解釈して試してみることができる場であればと思う。（そうできるためには保護者や担任、ことばの教室の担当者が力を貸すべき状況も生じてくるだろうが。）

◇学校・学級で自分の吃音のことを話す

「みんなに文句とか言われても、真似されても、ぼくはくせやからと言っておいた。」（小２）

Ｃくんは１年生のときに吃音を冷やかされ、いじめられることが多かった。が、２年生になってグループ学習の中での友だちの発言をヒントに、年度はじめに自己紹介をして吃音のことを話そうと決心した。すぐに理解されなくても言われるたびに「これはクセやねん」ときちんと伝えるしかないと考えたのだ。いじめはすぐになくならなかったが、吃音のことで冷やかされることは減ったという。

またＤくんはこれまでと違う方法で試してみようと考えた。これまで吃音のことを勇気を持ってみんなに伝えてきたが、友達はなかなか増えなかった。吃音であることを伝えたことで友だちが変わり自分に寄ってきてくれることを期待していたのだが、待つよりも自分から話しかけたりあそびに誘ったりしてもっと自然に友達になれるようにがんばろうと決心した。これもテーマ学習からヒントを得たひとつの選択である。

このようにこれまで行動に移せず引っ込んでいた子が、つどいやグループ学習で友だちから一歩踏み出す勇気をもらい、学校でもいろいろ自分を試すことができるようになっていく。また、失敗してもまた考えなおしてやっていける力も得られているようだ。

◇理解教育の中で

くらしの中での問題は「自分のこと」や「吃音のこと」にとどまらない。クラスの中で起こる問題や、学習の中での課題、自分の苦手なことなど、取り組むべき問題はくらしの中にたくさんある。

学校ではいつも多くを語ろうとしないＥくんは、クラスで「いじめ」について考える学級会があったとき、積極的に話し合いに参加し、しっかりと自分の意見を言ったそうだ。そして「自分の意見を言うだけでなく、友だちのいろいろな考えを認め、解決していこう協力していこうとする姿勢が見られた。これまでのＥくんからは想像もつかない態度でした。」と担任の先生が報告してくださった。

またＦくんの学校では総合的な学習の時間、他の障害のある子の実情をいろいろ聞き、何をしたらいいかを考える授業があった。「周囲の人がこうしてあげたらいい」という意見が多い中Ｆくんは「この子は友だちはいるんやろか」「同じ障害の人が集まるつどいとかに参加できるんやろか」「何をしてほしいかは本人に聞かないとわからない」という面から意見を述べた。「当事者の気持ちに立った意見が持てる」「こうしたらいいという具体

策の提示ができる」など担任の先生から評価された。

吃音のある子が日頃自分のテーマに向き合い話し合う力を身につけていくことは、学級での話し合い活動等でいい役割を担えるだけではなく、これから出会うくらしの中の問題も適切に考えていけることにつながっていくだろう。またそのことは子どもたちの自己効力感を高めることにもなるだろう。

### （4）テーマがあるということ

わたしは地域の小学校で障害理解教育などのテーマ学習を計画・実施し始めたが、あらためて子ども一人一人が自分の深めたい学習課題を持つことや、体験や実感をもとに考えていくことの難しさを感じている。これまでことばの教室で出会った吃音のある子どもたちが小さいうちから自分のテーマをもち取り組んでいる様子を思い返すにつけ、吃音のある子どもはテーマがなかなか見出せずにいる子どもたちよりもずっと恵まれていると思う。ある成人吃音者の方は「吃音は吃音以外の問題ともつきあう道しるべ」と言われていたが、吃音を通して学べる「自分やひとを理解する力」や「問題に向き合う力」は、子ども達がこれから日々の問題に取り組むときの心強い道しるべになると思われる。

## 5．出会いから始まる主体的な学びを支える

### （1）たくまし派でなくても

私は今40代後半だが、まだ「どもってもいい、大丈夫」と思えず「ことばのこと」でも日々苦戦しているし、まだまだ「自分が好き」と胸を張って言えない。が、吃音にまつわる厄介なことも「おもろいなあ」と思えることが年々増えてきている。

吃音のある子どもは「どもっても大丈夫」「もっと自分を好きにならないと」「自信を持って」「がんばって、やればできる」などの励ましをうけることは多いだろうが、励まされてもなかなかそうは思えないことの方が多いだろう。

「自己肯定感が高められる」ということはどういうことだろうか。それはほめられることでも、勝ちをおさめることでも、苦手なことが気にならないほどのいろいろな力を身につけることでもない。事実を事実として認め、何が問題か正しく見ることができ、むやみに自分を否定することなく、自分ができることをくよくよしながらもやっていけること。「吃音に負けず」「乗り越えて」「がんばりぬく」という「たくまし派」ではないが、吃音のある子どもたちは、いろいろなことを感じながら広く見聞きし、出会いや語り合いを楽しみ、人生を豊かに歩むスタートが切れる可能性をもった子ども達である。子どもたちの中には一見くよくよしているような様子からはわかりにくい本当の強さやたくましさがあるのかもしれない。

### （2）教育の場に望まれること・できること

多くの吃音児（者）は自分ひとりで自分に降りかかる問題に取り組んできた。そこには多くの回り道もあっただろうが、その回り道を通して学んだこともあるはずである。しかし中には問題に振り回され、すべきこともできず幼児期・学童期・青年期をすごさざるをえなかった人が少なくないのも事実である。そう思うにつけ、できればいらない苦労をせず、すべき苦労に向かう中で自分のいい「学び」が深められたら、そんな道先案内があればと思う。そしてその子どものよりよい「学び」や「取り組み」を自然な形で支えることができる「場」があればと思う。

教育でできることは症状や悩みの除去ではなく、自分の問題にどうつきあっていったらいいかを一緒に考えること、そしてそれを仲間の力も借りて主体的に行なえるようにしていくこと。

そのような出会いから始まる主体的な学びを支えていくことが、ことばの教室のような相談機関・教育機関に望まれる支援ではないだろうか。

ある通級を終了した高校生は次のような内容の手紙を送ってくれた。

「どうしようもないとき、何もわからなくなったとき、訪ねていけばそこにいてくれた。このことがボクにとっていちばん大きなことだった。」と。

子どもたちが出会い学べる場が、必要なときにいつでも足を運べるようなオープンな場であり続けることができたらと思う。

### 文献

桑田省吾：あそびによる自己実現－アマチュアプレイグループの事例を通して－．神戸大学教育学部卒業論文，1983.

桑田省吾：青年期のごっこ遊びの様態－まなざしの中の自己実現－．神戸大学大学院教育学研究科修士論文，1985.

# ことばの教室におけるグループ指導
## －子どもの自己肯定感形成との関連を考える－

岡山市立石井小学校　青山新吾

吃音のある子どもたちへの指導で、グループ指導が行われている。

それらの報告の多くは、ことばの教室以外の場所における取り組みである。しかし、見聞きする範囲だけでも、ことばの教室における取り組みはかなりある。実際は、ことばの教室においても、吃音のある子どもたちのグループ指導の取り組みは、かなり行われているのではないかと想像できる。

ここでは、ことばの教室におけるグループ指導の取り組みの実際を報告し、その取り組みが、吃音のある子どもたちの自己肯定感形成にどのように関連があるのかについて考察したい。

### １．これまで行われているグループ指導

伊藤（2005）は、吃音のある子どもへのグループ指導の良さについて、吃音サマーキャンプを例に、次のように整理している。

（１）吃るのは自分ひとりだけではないことを知る。
（２）自分のことばで自分の苦しかったことを語ることができる。
（３）話し合うことの楽しさを知る。
（４）吃っても大丈夫だと実感できるモデルがいる。
（５）自分への洞察が深まる。
（６）視野が広がるー本当の自分を知ってもらいたいー
（７）どもりのことをもっと知ってもらいたい。
（８）自分を表現したい、表現することの楽しさを知った。
（９）吃ってもいいやんと思える。

また、廣嶌（2005）は、吃音のある子どもたちのデイキャンプを例に、グループ指導の良さについて次のように述べている。

（１）自分以外の吃る子どもと出会うことで吃音であることの孤独感を軽減させる。
（２）自分の吃音についてオープンに語れる経験を持つ。

廣嶌の指摘は、伊藤の指摘（１）と（２）にほぼ重なっている。

これらの指摘から、グループ指導は、吃音のある子どもたちにとって、「仲間づくり」「吃音について語る」「将来の安心感」「自分自身を知る」「表現のおもしろさを知る」といったキーワードの実現に役立っていると考えることができる。また、両者の報告に共通

することとして、グループ指導においては、直接的な言語指導（流暢性が向上することをねらったアプローチ）を行っていないことがあげられる。

これに対し、後藤・小林（2006）は、小学校３年生の児童２名のグループ指導で、心理面と言語面の両面に働きかけた実践を行い、その指導効果を報告している。ここでは、先述のような効果は報告されず、子どもが自分らしく過ごせるようになってきたこと（心理面)、流暢性発話の増減は認められず、発話場面で言いにくくなった時、ゆっくり言い直すことが見られたこと（言語面）が報告されている。

この３つは、全て、ことばの教室以外（キャンプあるいは大学内）の場所における取り組みであった。

これに対し、青山・牧野（2005）は、ことばの教室におけるグループ指導の実践を報告し、ことばの教室におけるグループ指導の独自性について述べている。その独自性は、

（１）個別指導と併用できる

（２）指導の連続性がある

（３）指導者が子ども一人ひとりをよく知っている(知ることができる）

（４）集まりやすいので、暮らしの一部になりやすい

に類別できると述べている。また青山（2004）では、ことばの教室におけるグループ指導が、指導者と子どもが「吃音を話題にして話す」きっかけの１つになると指摘している。子どもと１対１の場面よりも、グループの方が吃音の話題を提示しやすいことが、その要因ではないかと考えられる。

また宇野（2002）が述べているように、吃音フォーラム（キャンプ）においては、保護者及び担任などが子どもたちへの関わりについて自信を持ち、安心感を得ることも目的になっている。グループ指導では、子どもだけではなくて保護者もグループになれるというメリットがある。従って、保護者同士が一緒に過ごすことで生じる良さも重要になると考えることができる。

本研究は、吃音のある子どもの自己肯定感形成を追究している。以下に、簡単に吃音のある子どもの自己肯定感形成についての先行研究を整理してみる。

長澤・太田（2002）は、日本のほとんどのことばの教室では、どもっても元気に生活できることを指導方針に据えていることを明らかにしている。そして、ことばの教室における指導と吃音児の自尊感情との関係は明確ではないこと、元気に生きることを目指す指導は、意欲的、積極的に行動する心理的基盤を形成する過程への支援、自尊感情の形成への支援とも考えられ、ことばの教室の指導は自尊感情の形成を目ざしていると言えることを指摘している。

また太田・長澤（2004）は、成人吃音者の思春期の経験を調査し、以下の２点を明らかにしている。それは①肯定的な自己評価は吃音を肯定的にとらえることと密接な関係があることと、②自己を肯定的に評価する吃音者は、思春期に吃音肯定の考えに出会っていた、

あるいは吃音を原因とするいじめ・からかいを受けていない者であったことである。そして、それを受けて、吃音児に必要な経験として①親が話の内容を聞くという環境を整え、②小学生のうちに吃音を肯定する考えを伝え支え、③吃音を原因とするいじめを受けないように配慮することの３点を指摘している。

また、太田・長澤（2006）は吃音児の自尊感情の予測モデルを検討し、吃音児についてのみ認められた自尊感情の予測に、ことばの重要度があることを指摘している。その予測の方向は、ことばを重要ではないと思っているほど自尊感情が大きいというものであった。

これらの先行研究を受け、本稿では、ことばの教室におけるグループ指導のグルーピング、幼年期からの指導経過、今年度の指導プログラム、教材、指導の様子などについて報告し、それらが、子どもたちの自己肯定感形成に寄与すると言えるのかどうかについて考えたい。

## ２．実践例

### （１）対象となる子ども

今年度、私の職場で行っている吃音の子どもたちによるグループ指導の組み合わせを示す。

①グループＡ・３年目、月に１回実施
　４年生の子ども（男の子）５人によるグループ。
②グループＢ・３年目、不定期に実施
　女の子３人によるグループ。以前は４人で行っていた時期もある。
③グループＣ・２年目、月に１回実施
　５，６年生各１名、合計２名（男の子）によるグループ。
④グループＤ・１年目、月に１回実施
　２，３年生各１名、合計２名（男の子）によるグループ。
⑤グループＥ・１年目、月に１回実施
　４年生の子ども２名（男の子）によるグループ。
⑥グループＦ・１年目
　２，３年生各１名、合計２名（女の子）によるグループ。

グループは、原則的には月に１回の指導を基本としているが、グループによっては、学期に１回程度の指導の場合もある。

また、原則としてグループ指導と個別指導を併用する形で指導を行っている（グループ指導に参加している子どものうち、２名だけがグループ指導のみの参加である）。

### （2）指導の経過

先述したグループの中で、本稿ではグループＡを取り上げて、検討していきたい。

グループＡは、子どもたちが２年生の時から編成したグループである。当時は４人グループで、３年生の９月から１名を加えて５人グループになり、現在に至っている。

グループ編成に際しては、同学年の子どもで、「子ども同士の気が合いそうである」ことを一番の条件にメンバーを検討した。また、子どもたちの保護者同士も「気が合いそうである」ことを条件に考えた。指導中は、保護者だけが控え室で一緒に過ごすことになるため、保護者同士の相性の良さは、保護者同士も話し合ったり学び合ったりできることにつながると考えられたからである。

指導は

・フリートーク

・中心活動

・プレールームでスポーツ

の３つの活動で構成してきた。

２～３年生の主な中心活動は以下の通りであった。

２年生　　12月　お悩み相談室

３年生　　５月　ディベート風話し合い練習・おもしろ音読

７月　ディベート風話し合い練習・おもしろ音読

10月　おもしろ音読

11月　おもしろ音読（公開指導）

１月　ワークシート学習「こんな時どうする？」（生活編）

２月　ワークシート学習「吃ったときどうする？」

各々の内容について説明する。

フリートークは、１ヶ月の間の出来事について、子どもたちがおしゃべりする時間である。教師がリードして、子どもたちが順番に話すスタイルを取ることや、話したい子どもが自由に話すスタイルを取ることもある。

プレールームでのスポーツは、プレールームへ移動して、２つのチームに別れて行うスポーツタイムである。スポンジボールを使ってのドッジボール、サッカー、野球の３つが、子どもたちのお気に入りであった。

お悩み相談室は、ある子どもの「悩み事」の相談にのって欲しいという設定で、吃音に関係する困りごとについて話をする時間である。グループの子どもではなく、他の子どもの話という設定であるので、子どもたちが「吃音のある暮らし」やその困りごとについて話しやすい時間のように思われる。

ディベート風話し合いは、あるテーマについて２つのチームに別れての話し合いの時間である。例えば「学校の昼ごはんは給食よりも弁当の方が良い」というテーマについて２

つのチームに別れての話し合いを行った。根拠をあげて、自分の意見をことばにすること、相手の話を聞いて、それに反対意見を言うことをねらいに行った時間である。

### （3）今年度の指導プログラム

４年生の中心活動は、ワークシートを使いながらの「吃音」に関しての基本的事項の学習である。毎回のフリートークに加えて、以下の中心活動を行ってきた。

５月　「吃音の波」
６月　「吃音の種類」
７月　「「吃音」ということば」・「吃音の原因」
９月　国語の読みとり学習
10月　自分自身をしるためのアンケート
11月　もしも、知らない人に吃音について尋ねられた時、どうする？
12月　オセロ大会

### （4）授業記録

（グループで「音読」を楽しむ指導例）

ある日の、３年生５人グループの指導である。

このごろあったこと、日本の中で行ってみたいところなどを話題にフリートークを行った。その後、私は教科書を取り出し、机の上に置きながら

『いつもやっていますが』

と言った。子どもたちが

「またー」

と言うので

『当たり前でしょー、ここは学校で、学校。』

とわざと言ってからかう。子どもたちは、教科書のページを開ける。

『ＡとＢというのがあるねー。』

「うん。」

『えいやらえいやらえいやらやーというのがＢ。三年とうげでころぶでないというのがＡ。』『どっちがいい？』

「Ｂ。」

「Ｂ。」

つられた感じもあるが、全員がＢと言うので

『みんなＢか！　よし！』

と言って、ウッドブロックを持ち出した。

『まず最初は・・・いつも通り・・・思いきり』

私は子どもたちを見回しながら言った。
子どもたちは３人がかすかにうなづいた。
『部屋は広いから思いきりやっても大丈夫。苦情はこないから。』
『いいか、思いきりやで。』
この日は、公開指導で、本課題別研究のメンバーが１０人以上と教室の他の職員が５人参観していた。子どもたちの雰囲気が硬かったので、しゃべりながら間合いをとり、始められるタイミングを待った。集中した状態で始めたかったからである。
『いい？　いくよ・・・いっとう、にーと！』
「えいやら、えいやら、えいやらや。いっぺんころべば三年で・・・・（三年とうげの音読を始める）」
ものすごい大きさの声である。
私はウッドブロックを叩いてリズムをとりながら、少し声を出して子どもたちと合わせて読んだ。
読み終わった時、「ふ～」というかすかな声と、表情の和んだ子どもたちがいた。
『調子はまあまあ？　もうちょっと。もうちょっとパワーアップしてみよ。ちょっとスピードアップ、パワーアップってことで。』
「ええよ。」
というやりとりをする。
『いっとう、にーと！』
再度、三年とうげの音読が始まる。
スピードをあげて、ウッドブロックでリズムを刻む。
声も少し大きくなった感じである。
読み終わる。
『おーっ　まだまだいけそうな感じだよね。もうちょっとスピードをあげてみようか。』
「うーん」
ことばにならない声が子どもたちから聞こえるが、ほとんどの子は、表情が笑顔である。
『いっぺん、壊滅するまでやってみるというのもいいかもね～。えいやらえいやらえいやらや（快テンポで私が読んだ）。』
「はえー（早いの意味）」
子どもたち全員がわらっている。
『そう。じゃあ、えーいーやーらー』
「おせえ（遅いの意味）。」
子ども一人が前にずっこけ、全員が笑った。
『じゃあ、これくらいで（先程くらいのペースでウッドブロックを叩きながら少し読んだ）』と言ってから、再度音読をする。

『おー！　もうちょっとくらいいけるんじゃないの？』
「うん」
かすかに子どもたちのつぶやきが聞こえる。
『じゃあ、いくよ。』
　４回目の音読。今までよりもテンポが明らかにあがり、ウッドブロックよりも突っ走っている子がでるくらいである。
『やるな～。本読みってのはさ、ゆっくりやる方が難しいかもしれない。ゆっ・・・くり。』
『えい・・や・・ら・・えい・・や・・ら・・』
「おせえ」
子どもたち全員が笑っている。
『早くならないように、ゆっくりやります。』
「えーいやーらーえーいやーら・・・・・（ゆっくりの音読が続く）」
『（途中で）早く！！！』
「こけてころんでひざついて・・・・（途中からスピードアップ！）」
『なかなかやるじゃない！』
　子どもたちの笑顔が見られる。
『ここで、この前もちょっとやったけれど、今のは、声を普通にだしているでしょ。いろんな。』
「こえ」
『声。ちょっとやってみよう。何の声があった？』
「きれいな声。」
『出た！　きれいな声。』
　ホワイトボードに「きれいな声」と書いた。
「ロボット声。」
『そうだ。きれいな声とロボット声と。』
「おぼうさん」
『あっ、おぼうさん。』
「ハハハ、おぼうさん！」
『他には・・・なんだったけ・・・』
　子どもたちから出てこないので、
『宇宙人』
「あーハーハー。」
『誰が言ったんだっけ？　忘れたけど。』
「宇宙人、ぼくだ。」
　全てボードに書き込んでいった。

『もう一つくらい開発しなよ。何かないかな・・。』
「・・・」
　聞き取れなかったので、その子どもと目を合わせて聞き直す。
「がらがら声。」
『ハハ、よっしゃ！　がらがら声。』
『よっし！』
「全部やるん？？」
『うーん３つ？？』
「一個」
『うーん、せっかく日本中からさー来てくださっているんだからさ、３つくらい聞かせてあげたらいいかもしれない。』
　子どもたち笑う。
『じゃあ、一番やりやすそうなやつから・・。』
「えー」
「やったー」
　全員が笑いながら、体を動かし、リアクションを見せる。
『じゃあ、おぼうさん？』
「えーいやだ。」
と一人が言う。
『うーん、じゃあ、ロボット声！』
　誰も否定しなかったので
『じゃあ、ロボット三年とうげ。』
　子どもたちのロボット声が始まる。
　その後、おぼうさん読みをする。ロボット声とほぼ同じ読み方。
『（途中で止めて）ちょっと待って。同じじゃん！』
　子どもたちは笑い、参観者も爆笑である。
　その後、声を変えながらの音読が続いていった。

（授業記録終了）

　５人の子どもたちのうち、３人は本の音読が苦手であると言っていた子どもたちである。この授業では、正しく音読することを求めていない。ここでは

・一人ひとりがしっかりと声を出せること。
・一緒に音読する楽しさを感じられること。
・声の大きさやスピードを変化させること。
・声の種類を変化させること。

・声を出す心地よさを感じられること。
を大切にしたいと考えて取り組んだ。

これまでの指導で、子どもたちは個人差はあるものの、どの子も声をだして音読に取り組んできた。この授業でも、多くの参観者がいたこと、いつもと違う広い部屋で行ったことなど、これまでとの条件の違いがあったにもかかわらず、子どもたちはよく声を出していたと思う。

ちなみに、この授業で扱った題材は「三年とうげ」（光村図書　国語３年上）である。リズミカルな詩（うた）が織りこまれた文章で、子どもたちが音読を好む作品だと思う。この授業では、作品中の詩（うた）だけを取り出し、音読場面に用いた。また、リズムにのりやすくするために、ウッドブロックを使用した。リズムを刻み、子どもたちが声を出しやすくなるように考えたためである。また、ウッドブロックで雰囲気を盛り上げることもねらったためである。

今回の１回だけの授業で結果が出るわけではないが、子どもたちの声、表情から考えると、ある程度、これらのねらいに迫っていける方向性は持ちうる授業だと考えてもよいのではないだろうか？

（「吃音の波」について考える指導例）

４年生５人が月に１回集まってくる。それぞれの学校の授業を終えた夕方、子どもたちは保護者と一緒にやって来る。

５人のうち２人は幼稚園時代から２人は１年生からことばの教室に通っている子どもである。３年生から通っているもう一人と、計５人でグループを構成している。

子どもたちは全て、自分自身の吃音に気づいている。そしてこれまでに、ことばの教室あるいは家庭、吃音キャンプにおいて、「吃音」を話題にして大人と話をしたことがある子どもたちである。

グループ指導開始から２年が過ぎ、子どもたち同士は毎月のこの時間を楽しみにしていると保護者から伺っている。

①　これまでを振り返る

ある日のグループ指導である。ワークシートを配った。一緒に読みながら進める。

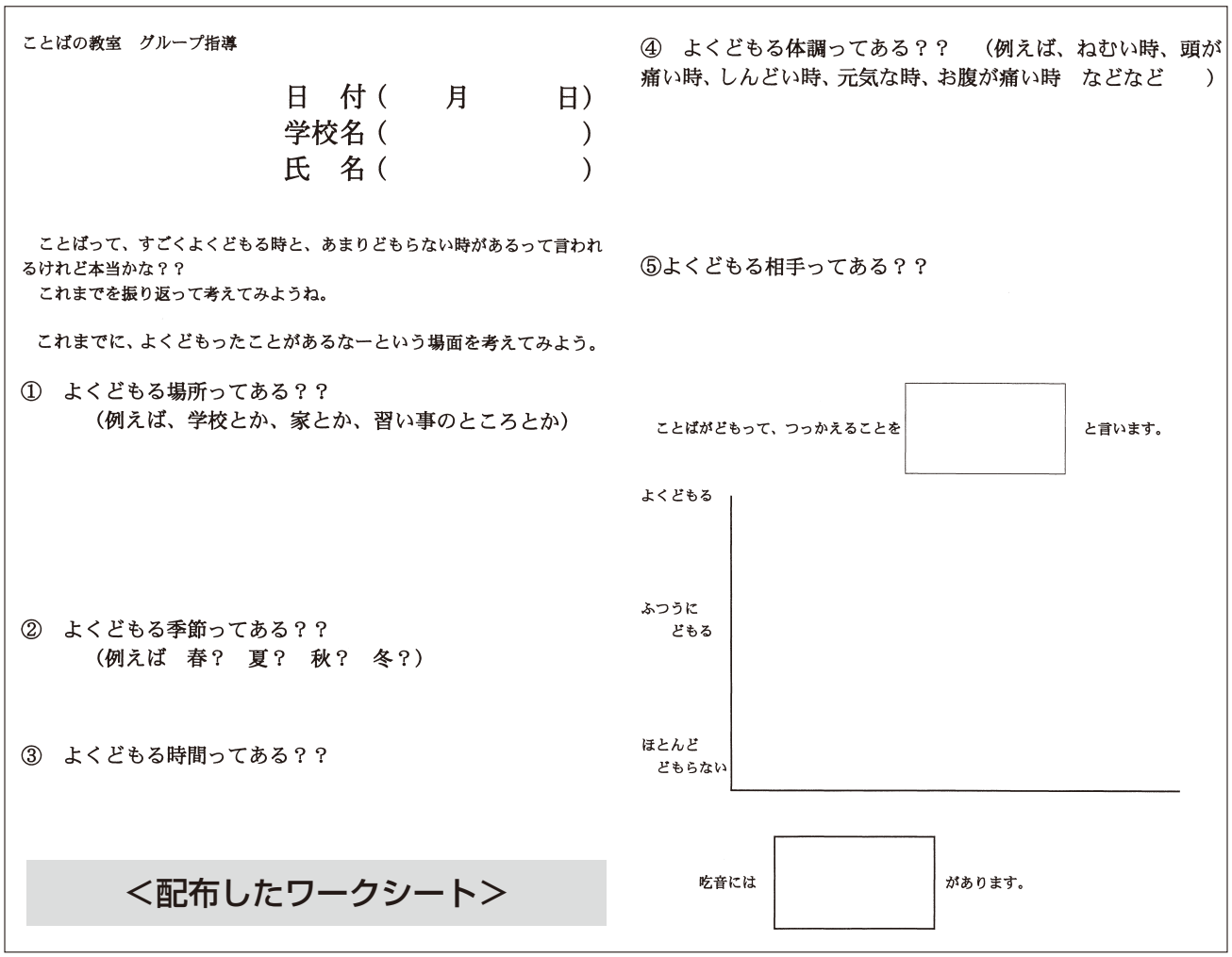
| よくどもる場所ってある？？ |
|---|

「サッカーで友達と話をしたところ」
「本を読んでいるところ」
「ソフトボール」
と言った意見が出た。特に、本読みは５人中３人がワークに書き込んでいた。子どもたち

は、「場所」を「場面」と理解していると思われたが、自分を振り返ることがねらいのため、そのまま進めていった。

よくどもる季節ってある？？

「夏。おじいちゃん家に行った時。」
という意見が出た。また、
「夏。暑いから、あせが出るから『あつい』と言った時。」
という意見も出た。最初意味がよくわからなかったので


ことばの教室　グループ指導

日　付（　　月　　日）
学校名（　　）
氏　名（　　）

ことばって、すごくよくどもる時と、あまりどもらない時があるって言われるけれど本当かな？？
これまでを振り返って考えてみようね。

これまでに、よくどもったことがあるなーという場面を考えてみよう。

① よくどもる場所ってある？？
（例えば、学校とか、家とか、習い事のところとか）

② よくどもる季節ってある？？
（例えば　春？　夏？　秋？　冬？）

③ よくどもる時間ってある？？

④ よくどもる体調ってある？？　（例えば、ねむい時、頭が痛い時、しんどい時、元気な時、お腹が痛い時　などなど　）

⑤よくどもる相手ってある？？

ことばがどもって、つっかえることを［　　］と言います。

よくどもる
ふつうに
どもる
ほとんど
どもらない

吃音には［　　］があります。

＜配布したワークシート＞

『夏がよくどもると思うんだね。でも、どうして暑いことと関係あるの？？』
と尋ねてみた。すると
「ぼく、『あ』が出にくいから、夏は暑いから『あせが・・・』とか『暑い』とかよく言うから・・・。」
と説明してくれた。なるほど！！　子どもらしいおもしろい発想だと感心しながら聞いた。

よくどもる体調ってある？？

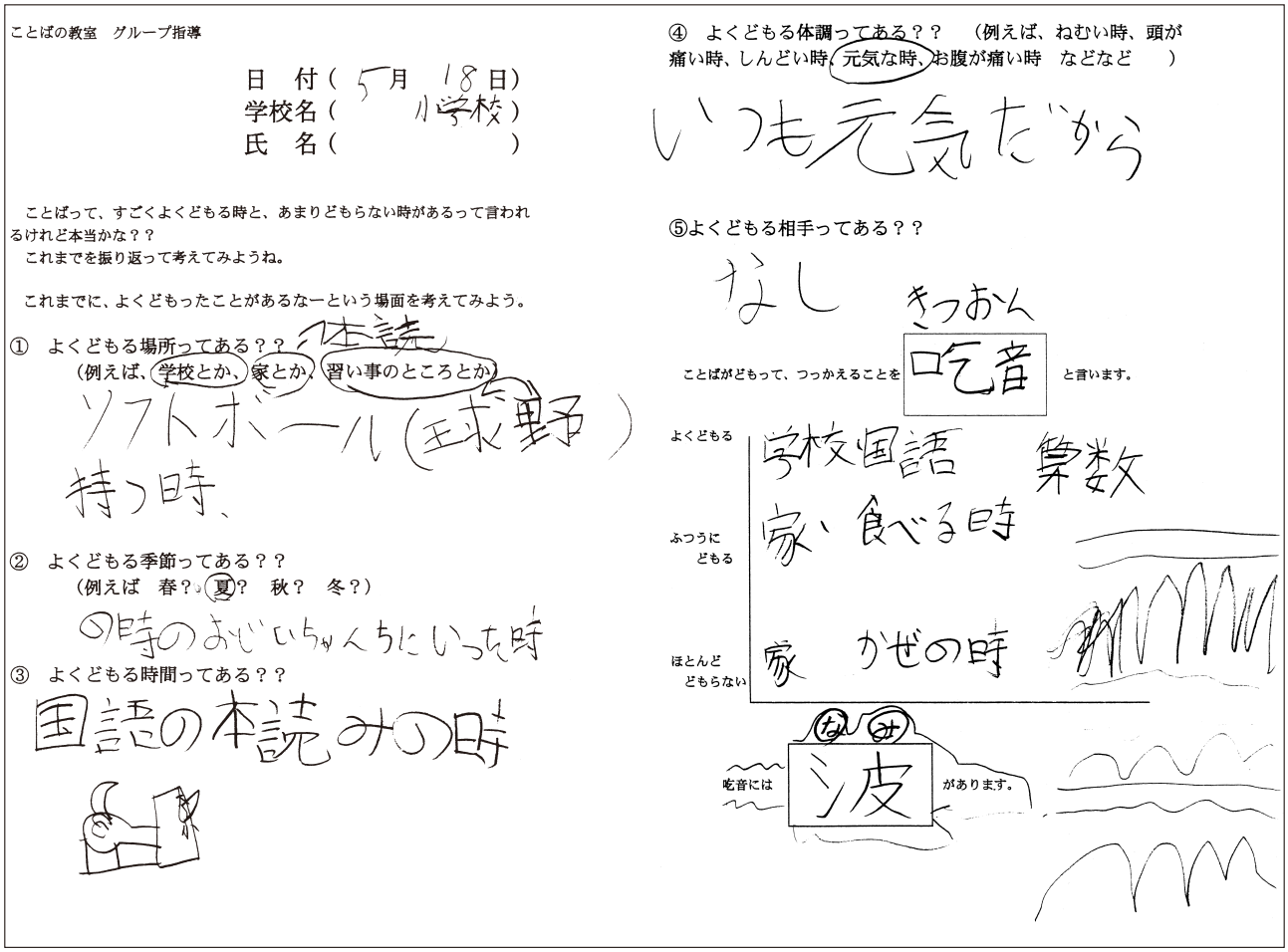
ここは、全員が同じ意見であった。それは「元気な時」であった。

「外で遊ぶから、サッカーの時につまる。」「いつも元気だから。」
「元気じゃったらいっぱいしゃべる。」
といった意見が出る。私は
『どうして、元気だったらよくことばがどもってつっかえるのさ？』
と尋ねてみた。すると
「しんどかったら、あまりしゃべらんからどもらない。」
「元気だから、いっぱいしゃべるからよくつっかえる。」
という答え。当たり前のことじゃないか！といわんばかりの子どもたちの表情が印象に残った。

② 自分のことを知ろう

| |
|---|
| 自分のプリントにある表に、「よくどもる」「ふつうにどもる」「ほんとんどどもらない」場面を書き込んでごらん。 |

と話した。子どもたちは、ここまでの学習を活かしてプリントに書き込んでいった。
ある子どものプリントを紹介する。



『そう！　自分を振り返ってきたね。さあ、このようになるのを吃音には（　　）がありますと言うよ。さあ、（　　）の中には何が入るかな？　漢字一文字です。』

　子どもたちは、うーんとうなりながら考えた。難しそうだったので

『さんずい偏だよ』

「わかった。池じゃ。」

『なるほど！　と言うことには、『吃音には池がある！』』

『ありゃ？　なんだ？』

「ハハハハ、違うだろ？」

というやりとりに、温かい笑いが起きた。

　そこで、私が、助け船のつもりで漢字を書いて見せたところ（「波」）

「波（なみ）じゃー。」

『オッとー大正解！！！』

　結局、昨年度習った漢字であることが判明。全員で声を合わせて読んだ後、

吃音には波があるってどういう意味？

と問うた。子どもたちは、順番に自分の考えを話した。

「予想だけどな、口から“波みたいなのが”出た時はつまる。」

「僕も予想なんだけど、吃ったら、そこで一回波が止まって、出たらまた続いていく」「波がきたら吃る？　きたら吃って、こなかったら吃らん？」

「うーん、えっとー、海は波がグッと行って戻るから、ザブンと来る時につまって、来ない時はつまらない」

　これらの考えを吃りながら話した子どももいれば、この場面では全く吃らなかった子どももいた。私は

『なーるほど。この中にほとんど正解の人がいます。波というのは、押し寄せてきたり引いたりするね。大きな波が来たり小さな波が来たりまた大きな波が来たりします。つまり、吃音にはすごーくよく吃っている時とか場面もあるし、あまり吃らない時や普通に吃ったりする時もある。吃音はずっといつも同じではなくて、上がったり下がったり上がったりするんだよねーということを、波があるって言うんだ。』

と話して授業を終えた。最後の私の話を聞く時の子どもたちの真剣な表情が印象に残った。

　本授業は、自分自身を振り返り、自分自身の「吃音のある暮らし」について自分のことばで表現することを通して、子ども自身が自分への客観的なまなざしを育てていくための一助になると考えている。

　同時に、これは吃音に限らず、最近よく話題になるようになった発達障害のある子どもたちへも応用できる可能性があると考えている。課題としていきたい。

## ３．考察

### （１）グループの作り方

本教室では、先述のようにいくつかの吃音のある子どもたちのグループ指導を行っている。そのグループの作り方には、いくつかの原則があった。１つには、男女別のグループを作ったことである。２つめには、同学年グループだけではなく、異学年グループも作ったことである。しかし異学年は必ず一学年差に留めた。

男女別にグルーピングしたのは、吃音のある女の子が少ないからである。それゆえ、吃音のある女の子同士が出会えることは少ないと思われる。そこで、敢えて女の子は女の子グループとして、その出会いを実現させたいと考えた。

また、グループでは、吃音を話題にした話や、吃音について学ぶ活動も取り入れている。そのため、話のレベル、学習のレベルを合わせることが必要となり、同学年あるいは異学年でも一学年差以内のグルーピングとした。

また、グループでは、子どもたちの「相性」を重視した。吃音症状の状況よりも、「子ども同士の気が合いそうである」ことを一番に考えてグルーピングを行った。同時に、保護者同士も「気が合いそうである」ことを条件において考えた。指導中、保護者だけが控え室で一緒に過ごす状況になるからである。保護者にとっても、その場が過ごしやすく、良い出会いになることを大切にしたいからである。

### （２）グループの活動内容

本稿で取り上げたグループＡは、２年生から作ったグループである。

２年生から４年生まで続いていることは、フリートークとスポーツである。子どもたちは、日々のできごとなどをおしゃべりすることを楽しみにやってきている様子である。そして、プレールームでドッジボール、サッカー、野球をするのを楽しみにしている様子である。

また、「吃音のある暮らし」すなわち、日々のできごとの中で、吃音に関連することについての話も、２年生から現在に至るまで続いている活動である。子どもたちは、２年生から「吃音のある暮らし」についてフランクに話していた（青山，2005）。それは、グループ活動では、吃音に関わる話題を持ち出しやすいことや、子どもたちが、個別指導とグループ指導を併用していたことで、グループを作った時点で、既に指導者と「吃音のある暮らし」について話題にした経験を持つ子どもたちばかりであったことから生じていると思われた。

３年生の後半から４年生で、吃音に関する知識の学習を始めた。その際、ワークシートを用意して、それに書き込むスタイル（学校授業スタイル）をとった。そのワークシートを毎回ファイリングしていった。そして、学んだ知識を使って、他の人に「吃音について

説明しよう」という設定でロールプレーを行い始めているところである。

これらは、子どもたちの発達段階と活動内容の検討から出てきたことであった。

知識については、それまでに吃音の知識について書かれた絵本を読んだり、話し合いの中で説明したりして、扱ってきたものである。しかし、子どもたちにとって、それほど印象深いものではなかったようで、知識的なことを子どもたちに問うても、ほとんど子どもたちに定着していなかった。そこで、上記のような活動を始め、子どもたちに学びやすい様にしたいと考えたのである。そしてそれは、子どもたちの３年生から４年生への、認知発達の状況を考慮することも重要だと思われた。

本実践で扱った「吃音」の知識は以下の通りである。

・吃音症状の種類
・吃音の波
・「吃音」という言い方
・吃音の原因

これらは、私が、これまでの臨床実践から経験的に抽出した内容である。

子どもたちが、自分自身のことばの様子を知るために、最低限知っておくと良いのではないかと考えた内容である。また、他の人に自分の様子を話す時に、知っておくと使えるのではないかと考えた内容である。

しかし、どのくらいの発達段階で、どのような内容を扱えばよいのかについては、更に実践を重ねながら検討していく必要があると考える。

### （３）表現を楽しむこと

先述したグループ指導の内容以外に、グループ指導では、子どもたちが「表現」を楽しむことをねらった活動も行ってきた。授業記録「音読を楽しむ指導例」で示したものは、その一例である。

ことばの教室では、元々、吃音のある子どもたちへの音読指導が行われてきた。遠藤（1986）が報告している斉読法で、音読中に吃りにくくなる状態を作って、音読指導を行うのは、ごく一般的な実践だと思われる。

堀（2005）は、声を出すということも、自分のイメージを身体で表現する一つの行為である。まず、自分の思いのままの声を楽な気持ちで出せることが、音読指導の入り口であろうと指摘している。本実践では、堀の指摘にあるように、まず「声を出そう」ということを大切に扱っている。

本稿で扱った実践では

・リズミカルな詩を使っての音読
・スピードコントロール
・声のバリエーション変化

の３つを組み込んだ構成で行った。

また、グループ５人と私、支援者やボランティア学生の合わせて８人が一斉に声を合わせる「斉読効果」で、スムーズに声が出しやすい状況を作った。

子どもたちは、詩を提示されると

「またー。」

と言いつつも、いざ音読が始まると、声を出し始めた。そして、約15分の音読活動の間、声を出す活動に取り組み、それぞれに声を出すことができていたように感じられた。

日常で要求される音読とは違った音読活動。声を出すことの楽しさ、おもしろさ、気持ちよさを感じられる音読活動は、子どもたちが、自分自身の表現を経験し、表現を楽しむことで自己肯定感を高めるための一助に成り得るのではないかと思われた。

### （４）吃音とうまくつきあっていける子どもたちを育てるための４つの視点

吃音発生のメカニズムは明らかではない。それゆえに、吃音症状を完全に消滅させる方法は見つかっていない。そこで吃音を持ちながら生きていく子どもたちが存在するという前提で教育を考えた場合、私は「吃音とうまくつきあうため」の支援が必要だと考える。そしてそのためには

（１）子どもの自己性は発揮されているか

（２）自身への客観的なまなざしは育ってきているか

（３）現実的な対応はできているか

（４）親子で吃音に向き合っていける関係は育ってきているか

の４つの視点が重要だと考えている（青山，2005）。

子どもたちが、吃音の有無にかかわらず自分らしい動き、表現をできることは大切である。しかも、他者との関係を無視した独りよがりな自分らしさではなく、自分自身について客観的に知っていくことを伴った自分らしさが大切である。そして、そのためには、自身の吃音について語ったり知ったりすることも含まれていると考えている。加えて、暮らしの中の吃音に絡む様々な出来事に対して、現実的に対応していけることが大切である。日々の暮らしの中で生じる心配事に対して、どうにか対応し切り抜けることは、子どもたちが不要にネガティブな体験をしたり傷ついたりしないために重要だと考えるからである。そして、子どもたちの最も身近な親子関係の中で、吃音について話せ、考え、一緒に進んでいけることが大切である。暮らしている中でいろいろ起きる可能性のある出来事に対し、子どもを独りぼっちにさせないこと、孤立させないことは重要であり、そのために、親子で一緒に考え進める関係を作っていければ、子どもたちは独りぼっちにはならないはずだからである。

つまり、吃音とうまくつきあえるためには、自分自身の吃音について知り、考え、現実的な問題に対応しながら独りぼっちにならずに進み、自分らしさを大切に進める子どもを

育てていくことだと考えるのである。

グループ指導では、この４つの視点について扱える可能性がある。グループ指導では、子どもたちそれぞれの自分らしさを引き出せる活動が組めるからである。何気ないおしゃべりを楽しめる場であり、気の合う仲間とスポーツを楽しめる場にも成り得る可能性がある。また、声を出す活動など、それぞれが、自分らしい表現法を学び磨ける場にも成り得るだろう。

また、「吃音」を話題にして話すこと、「吃音」について学ぶことは、自分自身の「吃音」、ことば、いや自分自身そのものについて知っていくことに役立つと考える。それは、自身への客観的なまなざしを持てることにつながるものである。これらの学習が、グループ指導で成立すること、成立しやすいことは、実践例から言えることであり、グループ指導の有効性の一つだと言えるだろう。

また、「吃音のある暮らし」を話すことで、現実の暮らしの中でのできごとに対する応対を聞いたり考えたりすることができると思われる。あるいは、自分の嫌な経験を友だちに話すことで、癒されたり元気が出たりするという心理的支援という側面もあると考えられる。また、実際にロールプレーなどで、対応の仕方について学ぶことも可能である。これらは、子どもたちが「現実的な対応」をしていけるための支援に成り得ると考える。これらも、グループ指導で行うことは可能であり、また、行いやすいと言えるだろう。

そして、グループ指導では、親子が吃音に向き合っていける関係をつくることにもつなげていけると思われる。先述のように、グループ指導では、保護者同士もその時間を共有しやすいので、保護者同士で話し合い、考えるきっかけになりやすいと言える。また、私は、グループ指導のビデオを撮っておき、終了後、保護者と、ポイントになる場面だけを一緒にビデオ視聴することがある。それは、現実の場面や子どもたちの様子、ことば、反応に即して一緒に話し考える方が具体性があること。また、保護者が、具体的な場面を見ることで、帰り道あるいは家庭で、子どもとその場面について話題にしたり、考えたりしやすくなるからである。

これらは、全て親子が吃音を話題にして話したり考えたりできるための「きっかけ」になりやすいことだと考えている。

以上、ことばの教室におけるグループ指導を実践的に検討した結果、ことばの教室におけるグループ指導は、吃音のある子どもたちが「吃音とうまくつきあえる」ようになるために有効であることが示唆された。そして、これらは、太田・長澤（2004）の指摘からも、子どもたちが自身の吃音を肯定的に評価することにつながる可能性があると考えられた。そしてそれは、子どもたちの自己肯定感形成につながると思われた。ゆえに、ことばの教室におけるグループ指導は、吃音のある子どもたちの自己肯定感形成に関連する指導だと考えることができよう。

## 引用文献


青山新吾：2004　吃音のある児童への教育的援助についての研究－子どもと「吃音」について話すことの教育的意味－．教育研究叢書第17集，財団法人福武教育振興財団

青山新吾：2005　Evidence-Based Treatment of Stuttering －吃音研究と臨床成果の融合を目ざして－．日本特殊教育学会第43回大会自主シンポジウム資料

青山新吾・牧野泰美：2005　吃音のある暮らしへの援助（３）－ことばの教室における集団指導の意義－．日本特殊教育学会第43回大会発表論文集，752

後藤理佳子・小林宏明：2006　吃音を持つ児童に対する集団指導　言語面と心理面の双方からの指導．日本特殊教育学会第44回大会発表論文集，726

廣嶌　忍：2005　仲間との出会いの意義（その２）．水町俊郎・伊藤伸二編著　治すことにこだわらない，吃音とのつき合い方，ナカニシヤ出版，87－101

堀　彰人：2005　ことばの教室でしておくこと．水町俊郎・伊藤伸二編著　治すことにこだわらない，吃音とのつき合い方，ナカニシヤ出版，145－163

伊藤伸二：2005　吃音の仲間との出会いの意義（その１）．水町俊郎・伊藤伸二編著　治すことにこだわらない，吃音とのつき合い方，ナカニシヤ出版，65－85

長澤泰子・太田真紀：2002 「ことばの教室」における吃音児指導の実態（２）．日本特殊教育学会第40回大会発表論文集，615

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－．特殊教育学研究第41巻第５号，465－474

太田真紀・長澤泰子：2006　吃音児の自尊感情に関する研究 －予測モデルの検討－．日本特殊教育学会第44回大会発表論文集，734

宇野正一：2002　島根スタタリングフォーラム～吃ることのある子とその親・教師の集い４回の開催から思うこと～．スタタリング・ナウ96号，日本吃音臨床研究会

# 第６章

## 教材開発とそれを用いた実践

子どもとともに吃音と向き合うための教材開発の試みと実践

# 子どもとともに吃音と向き合うための教材開発の試みと実践

ことばの臨床教育研究会　瀧田智子

## １．はじめに

「ことばの教室」では、子どもたちと吃音について語ろうと思っても、なかなか素直に語れない子どもたちがいる。また、子どもたちと吃音について話し合うことができない担当者もいる。それは、周りの大人や担当者自身が、吃音を「好ましくないもの」と捉えて、「吃音を意識させてはいけない」「吃音に触れるとかえって悪くなってしまう」と思っているからではないだろうか？そのために、吃音について誰にも相談できず、一人悩んでいる子どもたちが多くいるのだと思う。しかし、担当者が、吃音について子どもたちとしっかりと向き合いながら、吃音について話し合うことができると、どんなに幼くても、吃音について何らかの話しづらさや不全感を感じていることが、子どもたち自身の口から語られることが多い。

吃音指導に関しては、様々な考え方や方法があるが、確固たる指導法が確立されているわけではない。しかし、どのような方法を採るにしても、教師が子どもと、吃音について向き合うことは大切なことと考える。「どもりたくない」「いやだなぁ」という気持ちが子どもたちにあるならば、まずその気持ちを受け止め共感し、子どもが自分自身を肯定的に受け入れ、「どもる・どもらない」にかかわらず、自分の気持ちをきちんと相手に伝えていくことができるようにかかわっていく（育てていく）ことが指導者に求められているのではないかと考える。

本研究会では、教師が子どもと吃音について向き合うきっかけとして使用できる絵本**「どもってもいいんだよ」**と、吃音についての正しい知識を子どもたちに知ってもらうための説明絵本**「どもるってどんなこと」**を作成した。そこで、その作成の経緯とそれらの絵本を用いた指導の様子を報告し、吃音指導の在り方について考えたいと思う。

なお、現在は、どもり始める頃（幼児期）の保護者や、関係者(保健所、幼稚園、保育所、等)に向けてのリーフレット作りを行っている。

## ２．目的と方法

①教師自身が、吃音と向き合い、子どもと吃音の話ができるようになること
　→絵本**「どもってもいいんだよ」**の作成、「ことばの教室」での指導実践
②子どもたちが、吃音を正しく理解し、吃音と向き合えるようにすること
　→説明絵本**「どもるってどんなこと」**の作成、「ことばの教室」での指導実践
③子どもを取り巻く周囲の人間が、吃音を正しく理解し、適切なかかわりができるよう

にすること

→幼児の保護者向けリーフレットの作成

↓

☆子どもの自己概念を確立し、自尊感情を育み、周りの人間と共に吃音を正しく理解し、よりよく生きることができるようにする

## ３．結果

### （１）吃音についての絵本「どもってもいいんだよ」の作成に当たって

○「ことばの教室」では、担当教師が、吃音がある子どもたちと吃音について話そうとしても、話したがらなかったり、話をはぐらかされたり、と実際に話をすること自体が難しい状況にあることが多い。また、教師自身が吃音について子どもたちと話すことを避けたり、躊躇したりしていることもあるようだった。その理由として「吃音を話題にするとかえって意識させてしまうのではないか」「具体的な進め方が分からない」等の教師自身の不安があるのではないかと考えた。

○そこで、教師が子どもと吃音について向き合う**きっかけ**として使用できる絵本の作成を行った。絵本の作成に当たってのねらいは、以下の３点である。

①絵本を一緒に読んでいく中で、教師が子どもと自然に吃音の話ができること

②子ども自身が、絵本の中に出てくる話の中で、自分を振り返ったり、自分と同じだと共感したりできること

③絵本を読みながらや読み終わった後、子どもたちが自然に自分の吃音について語ることができるようになること

○作成に当たっては、学識経験者やことばの教室担当者だけではなく、吃音のある成人も参加した。当事者の立場から、「子どもの頃、誰も吃音のことを説明してくれなくてとても不安だった。」「このような絵本が子どもの頃にできていれば良かったと思う。」等といった発言があり、絵本作成の意義を確認した。そして、当事者としての吃音についての思いを聞き、ことばの表現に配慮しながら、絵本の中の子どもたちの様子の実例として生かした。また、「ことばの教室」で行われている個別指導やグループ指導の中で、実際に出てきた子どもたちのことばを、そのまま内容に生かした。

○できあがった絵本は、すぐに出版するのではなく、試作本として全国35カ所の「ことばの教室」(吃音指導において、比較的経験豊富な教師のいる教室)等の関係者に送り、実際に使用してもらった。使用後、アンケートにより評価と感想を集約し、絵本の内容をさらに推敲した。

＜感想文の一例＞

○「どもる」ということばを、オープンな感じで話し合うことができた。

○どもるときの様子や、ストレスの解消法の例が書かれているので、そうした話題を子どもと話すことができた。

○「どもるのは、自分だけではない」と子どもは感じたようだった。

○絵本を読んだ後、母親と吃音について話すことができるようになった。

○読みながら、「この子は素直すぎる。普通は頭にくるよ。」等、子どもが自分の思いを話すことができた。

○中級編(小学校高学年や中・高生向きの物)が早く欲しい

△積極的に読もうとはしなかった。

△読み聞かせを嫌がる子には向かない。

○試作本についてのアンケート結果をもとに、使用に当たっての「手引き」を作成し、絵本に付けることにした。「手引き」には、吃音指導についての全般的な話、絵本の使い方とその具体的な例、そして、『吃音と出会い、向き合うまで』をテーマにした吃音のある青年による座談会の記録を載せた。

○絵本作りを始めてから、あしかけ４年目の2003年７月に完成版を印刷し、全国の「ことばの教室」等に紹介し、実費で分けることとした。当初印刷した部数はなくなったため増刷し、現在までに約2200部を世に送り出している。

### （２）吃音についての説明絵本「どもるってどんなこと」の作成に当たって

○１冊目の絵本**「どもってもいいんだよ」**が作成され、子どもたちと吃音について話すきっかけが提供できるようになると、今度は、吃音についての正しい知識を子どもたちに伝えることが必要になってきた。しかし、子ども向けに吃音を正面から取り上げて説明する本は存在しなかった。そこで、子ども向けの説明絵本を作成することにした。

○この絵本の作成に当たっても、当事者として吃音のある成人も参加し、子どもたちに伝えたい内容を精選し、また、ことばの表現に配慮した。

○吃音についての知識の中で、「タイプ」、「波」、「頻度」、「出現率」等の内容は、比較的容易に文章にすることができたが、子どもたちにとって一番関心の高い「なおるか」についての項目は、表現が難しく、時間をかけて検討を行った。最終的に、「なおるか・なおらないか」の判断は、その人の価値の中で判断されることであると考えた。そして、症状の有無ではなく、まず、『自分自身が「吃音」をどう受け止めるか』、『今、自分は何ができるか』、『周りの人たちに、何をして欲しいか』を考え、実行したり、伝えたりすることが大事なのではないかとまとめた。

○現在、２冊目の絵本**「どもるってどんなこと」**は、約1400冊が世に送り出されている。

＜保護者からの感想文の一例＞

○吃音で悩んでいたり、困ったりしていることをストレートに表現できていて、とても分かりやすかった。

○「わかりやすく、大切なことがコンパクトにまとめてある」「子どもの心に寄り添った記述がしてある」と思う。

○多くの人に吃音を理解してもらうために、ぜひ、いろいろな場所に置いて、みんなに読んでもらいたい。

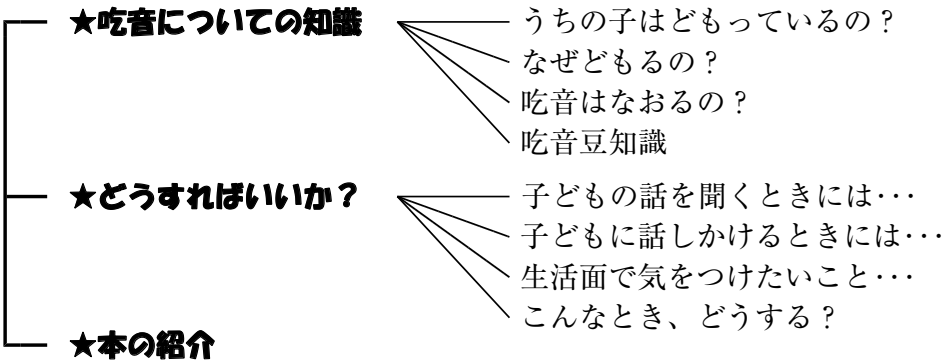
○絵本26ページの「ぼくだって、本当はどもりたくないさ。でも、かくしたってしょうがないって思うようになってきたんだ。」の文について、我が子も、中学生の難しい時期に、このような心境でいて欲しい。吃音だけに目を向けず、どんどん自分のやりたいことに突き進んでいって欲しい。

○息子に伝えたいのは、「吃音がなおるとは？」の所である。「ことば」というものは、言いたいことを伝える手段なのだから、たとえ吃音があっても、最後まで言いたいことを相手に伝えることさえできたなら、それは、「吃音がなおった」と言っていいのだと思う。

### （3）吃音についてのリーフレット「うちの子はどもっているの？」(仮題)の作成に当たって

○吃音のある小学生の指導を行う中で、発吃前後に適切なアドバイスがなされていなかった保護者に出会うことが多い。そこで、発吃（2～4歳）頃の保護者（そして、その関係者：保健所、幼稚園、保育所、等)が、吃音について正しく知り、よりよく子どもと接することができるようになることを願い、リーフレットの作成を行うこととした。

○現在、作成中であるが、主な内容は、以下の通りである。




○**「どうすればいいか？」**のところでは、吃音自体に直接的に対処するということではなく、「基本的な**子育て**」について支援するような内容で作成している。

○印刷・発行・配布の仕方については、現在検討中である。

### （4）小学校の「ことばの教室」での、グループ指導の報告

○平成17 ～ 18年度にかけて、絵本を活用したグループ指導（絵本が作成される以前も、吃音のある子どもたちのグループ指導は行っていた）を、学期に１～２回、５～10人程度の１年生から６年生までの子どもたちが集まって、全部で約１時間半程度行った。

○大まかには、以下のような流れで指導を行った。

１．グループ指導のねらいの説明（高学年の子どもたちが説明することが多かった）
２．自己紹介（決まり事：名前、学校、学年、 ＋言いたいことがあれば何でも）
３．エンカウンターゲーム
・じゃんけんゲーム(進化じゃんけん)・ハンカチ落とし・フルーツバスケット
・ころがしドッジボール　等
４．吃音についての学習と振り返り
・吃音のタイプについて　・吃音の波について　・吃音の原因について　等

○自己紹介や活動の内容・順番等は、参加するメンバーや前回の指導の反省を踏まえて、毎回少しずつ変えて行った。また、保護者や卒業生が参加するように指導内容を設定することもあった。

○学期に１～２回の指導のため、途中で新しく通級になる子どもたちがいて、ほとんど毎回新しいメンバーが加わることになった。そのため、自己紹介とみんなが仲良くなれるような遊びは毎回行った。

○個別指導の中では、なかなか自らの吃音について語ることの少ない子どもたちも、グループ指導の中では、自分の吃音について、とても自然に、そして素直に話すことができた。

以下に、指導の中での子どもたちの様子を示す。

＜波の学習の際＞　Ｔ：教師　Ｃ：児童
Ｔ：～絵本の波の部分を読み聞かせて、「波」について説明する～
Ｔ：「みんなも何か、言いやすいときと、そうでないときあるかな？」
　　→Ｃ１：「学校で、みんなの前で教科書読んでる時か、司会する時は平気！」
Ｔ：「へえ～、Ｃ１ちゃんは音読平気なんだって！」
Ｔ：「ぼくも、音読は平気！っていう人いる？」　→参加者７人中、５人が挙手
Ｔ：「そうなんだ。じゃあ、音読苦手な人は？」　→残りの２人が挙手
Ｔ：「ふ～ん。人によって、いろいろ違うんだね。」

Ｔ：～指導の最後に、お兄さんたち（５年生が３人）に話を振る～
Ｔ：「何か、『こうするといいよ』みたいなアドバイスない？」
　　→Ｃ２：「どもらないようにするには、ゆっくり話す」
Ｔ：「へえ～、Ｃ２ちゃんは、ゆっくり話すとどもらないんだって！」
　　→Ｃ３：「それはないな。うーん、やっぱり、ちょっとあるか･･･」
　　→Ｃ４：「ゆっくり話すのって、むずかしいよ」
　　→Ｃ５：「ゆっくり話すと、かえってどもっちゃうような気がする」

○吃音についての学習の中では、話し合いのあと、振り返りや感想も含めて学習表への記入を行った。以下が、子どもたちが書いた学習表の一例である。

## ＜グループ学習のまとめの一例＞

### 『タイプの学習の際』

「吃音」についての学習パートⅠ

1．じぶんは、どのタイプ？

◎：ぴったり、あってる！！
○：まあまあ、あってる！！
△：たまに、あるかも！！
×：ぜんぜん、ないよ！！

| | | | |
|---|---|---|---|
| 大きわくけると | 1 | 音やことばを　くりかえす　タイプ | ◎ |
| | 2 | 音を　ひきのばす　タイプ | ○ |
| | 3 | つまって、音がでてこない　タイプ | ○ |
| そのほかに | | ・くびを　ふる | ○ |
| | | ・目を　パチパチする | ◎ |
| | | ・足を　ふみならす | ○ |
| | | ・からだ　ぜんたいを　ゆらす | ○ |
| | | ・いきを　すう | ◎ |
| | | ちがう言葉を話す | ○ |
| わからない | | | |

2．今日のかんそう。こんどグループでやりたいこと。など

グループのあつまりでさんかする全員と仲がよくなれてよかった、またグループのあつまりがあったら今また前回の友だちとまた会いたい

「吃音」についての学習パートⅠ

1　じぶんは、どのタイプ？

◎：ぴったり、あってる！！
○：まあまあ、あってる！！
△：たまに、あるかも！！
×：ぜんぜん、ないよ！！

| | | | |
|---|---|---|---|
| 大きわくけると | 1 | 音やことばを　くりかえす　タイプ | △ |
| | 2 | 音を　ひきのばす　タイプ | × |
| | 3 | つまって、音がでてこない　タイプ | × |
| そのほかに | | ・くびを　ふる | ○ |
| | | ・目を　パチパチする | ◎ |
| | | ・足を　ふみならす | × |
| | | ・からだ　ぜんたいを　ゆらす | × |
| | | ・いきを　すう | × |
| | | ・ | × |
| わからない | | | × |

2．今日のかんそう。こんどグループでやりたいこと。など

次は、体をうごかすようなゲームをやりたい（スポーツなど）

初めてきて思ったより楽しかった

### 『波の学習の際』

「吃音」についての学習パートⅡ

☆吃音には波がある。

［波：うまくはなせるときと、そうでないときがあること］

1．じぶんにも、波があるか？---------- （ある） ・ ない

2．どんなとき、はなしやすいか？

ちいさい声ではなすとはなしやすい。

せんせい同まえだとはなしやすい。

3．どんなとき、はなしにくいか？

さわいだのまえ

4．今日のかんそう。こんどグループでやりたいこと。など

たのしかった。こんどのグループのはやくやりたい。

「吃音」についての学習パートⅡ

☆吃音には波がある。

［波：うまくはなせるときと、そうでないときがあること］

1．じぶんにも、波があるか？---------- ある

2．どんなとき、はなしやすいか？

いいセリフがかんたんだったりもうなれたセリフだったりするとき。

3．どんなとき、はなしにくいか？

とくに話さない予定の前

4．今日のかんそう。こんどグループでやりたいこと。など

もっと言葉について知りたい。

もっとどんなとき方があるか知りたい。

## ４．まとめと今後の課題

○子どもと吃音についての話ができるということは、まずは「吃音指導のスタートに立てた」ことだと考える。その意味で絵本は、まさに吃音指導の「きっかけ作り」としての役割を果たす有効な教材だと考える。しかし、その後の指導の展開は、個々の子どもに応じた教師の工夫・感性・力量に求められるところが大きく、指導に携わる教師の日々の研鑽にかかってくると言えよう。

○教師は、「子どもたちが『吃音があってもいいや』と思い、吃音を気にすることなく、のびのびと子どもらしく生きて欲しい」と願うが、子どもたちにしてみれば、そんなに簡単に吃音を受け入れることはできないのが実際である。したがって、指導の中で子どもたちと何を語り、何を共有し合い、「ことばの教室」で何を目標にしていくのかを、子どもたちと共に考えていくことが重要だと考える。つまり、「ことばの教室」での指導は、子どもにとって自分のネガティブなことを安心して語りあえる関係にあるという前提に立った上で、教師が、吃音を治したい(なくしたい)と願う子どもたちの思いを聞き、具体的に何に困っているのかを聞いたり、どうすれば解決できるかを一緒に考えたり、その方法を実践したりしていくことが大切なのだと考える。そして、吃音のある子どもたちが自分自身を肯定的に受け止め、吃音があっても前向きに生き、不安のない将来像を描くことができるように、共に考えていくことが重要である。

○そのためには、教師自身が吃音をどのように捉えるか、そして、子どもたちとどのように生きていくか（人生そのもの）を語ることができるようになることが求められるのではないかと思う。

○そして何より、目の前にいる子どもたちに、「今の＜あなた＞が大好きであること」を伝え続けていくことが大切だと考える。

○グループ指導の利点は、吃音について悩む者が自分一人だけではないことや、同じ悩みをもつ仲間がいることを知り、安心感がもてること、そして、１対１の個別指導の中では話しにくい吃音の話題も、どもり方は違っていてもみんながどもっていることで、自然に話ができることなどがあげられる。また、グループ指導でみんなで話し合っていく中で、同じ吃音とはいっても、各々どもり方や悩みは違うことを知ったり、嫌な経験を共感しあったり、互いの対処法を話し合ったり、吃音を正しく理解したりする中で、吃音を受け入れるための素地を広げていけると考える。

○これらの活動を通して、最終的には、子どもたち自らがよりよい自己概念を形成し、肯定的な自己像を描き、将来に対する思いが明るく安定したものになっていくように、支援していくことが教師の役割だと考える。

## ５．結びに

絵本やリーフレットが、子どもと吃音についての話ができる「きっかけ作り」に役に立ち、子ども自身が、教師が、そして子どもたちの周りのすべての人が、吃音を「好ましくないもの」と捉えず、受け入れられるようになって欲しいと願う。さらに、これらの教材が一人でも多くの人に活用され、その有効な使用法や実践例がたくさん寄せられるとともに、吃音指導のための教材開発や指導方法の検討が全国各地で活発になっていくことを願うばかりである。

# 第７章

## 学校・教室以外の場における取り組み

デイ・キャンプの取り組みから

「中・高校生の吃音のつどい」の実践報告

# デイ・キャンプの取り組みから

岐阜吃音臨床研究会　板倉寿明

## １．岐阜吃音臨床研究会の目的

岐阜吃音臨床研究会はその名のとおり、吃音の臨床について考える研究会である。この会の前身は「仲間とともに吃音を考える会」で平成12年に成人吃音者と吃音児の指導に関わる教師や幼児の施設の指導者らが集まって発足した。「仲間とともに吃音を考える会」が発足する発端となったのは、子どもの頃、吃音を一人で悩んだ成人吃音者の経験であった。この成人吃音者は人前でどもりたくない気持ちと吃音から派生する二次的な心理的負担を次のように述べている。

「私の小学校の時には学芸会のようなものがありました。毎年、劇を行うのが習わしで保護者も楽しみにしていました。田舎の小学校で一学年、一クラスの小さな学級では全員の台詞が用意してありました。人前でどもる自分を見せたくない、大勢の人の前でどもって笑われたくないと考えていた私は、配役を決めるときに先生に提案しました。台本にはない、背景の木という役を作り、その役をやりたいと言ったのです。しかし、あっさり却下されました。そこでまた、提案しました。じゃあお寺の場面で背景に描くことになっていた仏像の役はどうかと。なぜだかこの提案は通ることになりました。私は台本にはない、話さなくてもいい仏像の役を手に入れたのです。先生から「どもるのが嫌だからか」と聞かれたのですが胸の内を打ち明けることなく、とにかく仏像の役でいいとだけ言い張りました。私がどもることは親や先生には関係なくて私だけの問題なのだからほっておいてほしいと思っていました。このようにして、私は念願のセリフのない役を手に入れたのですが、とても落ち込んでいました。みんなが一生懸命練習しているのにせりふのないただ座っているだけの仏像の役は練習の必要がありません。練習をぼんやりながめる日が続き、つまらないなあという気持ちと同時に、私はやらなければならないことから逃げているという思いが強くなってきました。練習が白熱してくるにつれて、私は自分がどもる上に嫌なことから逃げる卑怯なやつだと思えてくるのでした。劇を見た母親から「どうしてあんな役なのか、どもるからか」と聞かれましたが、何も答えることはできませんでした。親や先生に心配かけることは申し訳ないようにも思っていました。また、クラスでも学校でもどもる人に会ったことがなかったので、私だけがどもってちゃんと話せないだめなやつだと劣等感にさいなまれていました。あの時、誰かに胸の内を打ち明けることができたなら「どもることはみじめでカッコ悪いこと」で「それをもつ自分はだめな存在」であるという固定した観念を別な視点から考えるチャンスが与えられることになったかもしれないと思います。しかし、誰にも話そうとしない私の悩みは内側でふくらむばかりで吃音は本当に劣ったものなのか、どもる自分はすべてだめな存在なのかなどと検証する機会さえ

ないのでした。大人の吃音者は言友会などのセルフヘルプグループで、仲間と抱えてきた吃音の問題を話すことで一人だけの個人的な悩みではないことを知り、今までの悩みが軽減して勇気づけられていますが、子どもたちはクラスでどもるのは自分だけと、一人で悩みを抱え込んでいるのではないでしょうか。できるなら私の経験を子どもたちの役に立てていきたいと思います。」

この成人吃音者の自分一人だけが悩んでいないことを知る機会を提供したいという思いは、セルフヘルプグループで吃音とうまくつきあうという考え方の重要性を認識した成人吃音者の賛同を得た。また、吃音の言語症状に対して有効な手がかりがないままの吃音児の指導者にとっても、吃音を受容する支援の重要性は共感を呼んだ。このように成人吃音者と教師・指導者らの思いは一致し、子どものためのグループによる支援へと進展した。会の名称が示すように同じ思いや悩みをもつ仲間が集まっていっしょに考えるプロセスを問題解決の手段と考える会であった。

「仲間とともに吃音を考える会」は毎年２回、吃音をもつ子どもとその保護者を集めて「デイ・キャンプ」を実施してきた。会は平成13年に「岐阜吃音臨床研究会」と名称を変更し、指導者のための講習会、指導者のための勉強会、吃音相談会、と活動の内容を拡大した。平成18年現在、所属する会員は吃音児とその保護者、教師、指導者、成人吃音者で総勢50名ほどの研究会に成長している。

研究会は吃音の問題の解決あるいは軽減に対して、①吃音について正確な知識をもつ、②独りで問題を抱えない、③吃音を受容するという３点が重要であると考えている。すなわち、第一点目の、吃音について正確な知識をもつとは、吃音の原因が解明されておらず、本人が治そうと思っても治らないものであることを理解することをさす。また、吃音がでたか、でないか、吃音の程度が重いか、軽いかなどことばの症状にばかりとらわれることが、吃音児自身の自己の否定や行動の問題を大きくすることに気づくことが重要であると考えている。第２点目の、独りで問題を抱えないとは、吃音の問題は、自分だけが悩んでいるのではなく同じ悩みを抱える仲間がいて、仲間同士がその悩みを理解しあうことが大切であると考える。これは成人吃音者のセルフヘルプグループが全国に存在し、その重要性が指摘されていることにも示されている。第３点目は、ことばの症状の改善に有効な手段が見出されていない現状では、吃音を受け入れるという考えをもつことが必要であることをさす。研究会ではこれを「吃音とうまくつきあう」ということばで表現している。

研究会では上記の３点について、吃音児・者だけでなく、吃音児の保護者や吃音児とかかわる教師・指導者にも必要なことであると考える。特に子どもの場合は保護者や教師・指導者が上記の３つを理解し、実践できることが重要である。研究会の活動を通して、親や教師・指導者は吃音に対して情報を得たり、他者の意見を聞くことで自分を見つめ直すことができる。そして、それぞれが誤解や不安を解消して、吃音を受容する気持ちに自信をもち、子ども自身が吃音を受容していく支えになれるであろう。吃音を受容する取り組

みは、家庭や学校で吃音が受容される環境を作るだけでなく、吃音が受容される社会づくりをも目指している。

## ２．第11回デイ・キャンプについて

### （１）デイ・キャンプの目的

吃音児のためのデイ・キャンプは午前中の活動と、午後の活動で構成されており、午前中はレクリエーション活動、午後には吃音についての話し合いが行われることが通常である。話し合いは、保護者、教師、指導者、成人吃音者などによる「大人のグループ」での話し合いと、吃音をもつ子どもたちの、「子どものグループ」での話し合いが平行して実施されることになる。

午前中の活動は参加者同士が親睦を深めることと、午後の話し合いが活発になるための仲間意識づくりの役割をもっている。午後の話し合いは悩みを話し合う活動であるため、楽しめる活動を通して、参加者の間に打ち解けた雰囲気を形成しておくことは重要である。また、日ごろ、まわりとのコミュニケーションに消極的になりがちな吃音をもつ子どもたちに、ありのままの自分の姿でまわりと関わる経験をもたせることも、午前中の活動の目的の一つであった。

午後の活動には、次のような目的がある。大人のグループは、疑問や意見の交換を通して、保護者や教師・指導者が自信をもって子どもと関わることができるように支援することである。また、大人のグループに参加する成人吃音者は、吃音の体験を話す機会をもつとともに吃音を受容する気持ちを高めることを目的とした。子どものグループは、成人吃音者や自分の他にも、どもる子どもがいる安心感のなかで、自分の吃音についてオープンに語れる経験をもつことであった。また、仲間がいる場を提供することで、子どもの、どもるのは独りだけだと感じている孤独感と将来への不安感を軽減したいという願いも含まれた。さらに研究会としては、こうした話し合いを通して、保護者や吃音児が吃音をどのようにとらえているかを知り、支援の在り方を考えることも目的としている。

### （２）第11回デイ・キャンプの概要

平成18年８月27日に実施されたこのデイ・キャンプは、第11回目の開催であった。午前10時に全員での出会いの広場で始まり、午前中は手打ちそば作りと流しそうめん、午後には子どもと大人に分かれての話し合いが行われた。参加者は50名でその内訳は吃音児・者とその家族が８組、他にデイ・キャンプの企画に関わった研究会のメンバーや指導者、ボランティアである。この中には初めて参加した成人吃音者が２名、そして、参加が初めての指導者が５名含まれた。

### （3）第11回デイ・キャンプの様子

#### ①　出会いの広場

出会いの広場とは、握手や挨拶、椅子とりゲーム、じゃんけんを利用したゲームなど、参加者同士が相互に交流できる簡単な活動を通して、初対面の参加者同士が知り合うきっかけを提供するものであった。これは、今後の活動のために、和んだ場の雰囲気づくりや交流意識の高揚の目的をもっていた。活動開始の当初は、大人は活動に消極的であったのとは対照的に、子どもの参加が積極的だったことが印象に残った。今回のデイ・キャンプでは吃音児の兄弟の参加も多く、大人も徐々に場に馴染んでいったように思われた。

#### ②　そば打ち体験と流しそうめん

例年、夏のデイ・キャンプはバーベキューを行ってきたが、今回は子どもたちがそば打ちの体験をした。そば打ちは奥が深く味を追求するときりがないが、適切な分量と手順を守れば手打ちならではのそばを作ることができる。子どもたちは「お父さんやお母さんに食べてもらおう」を、合い言葉に真剣に取り組んでいた。そばの生地を均等に伸ばしてなかったり、細く切ることができず、うどんやきしめんのようになった子どももいたが、食べる段階では保護者は通常より太いそばをみんなに見せながら和気藹々と食べることができた。また、そばアレルギーの人のために流しそうめんを用意した。幼少の子どもたちはそうめんが流れる様子を見たくて食べることを忘れて何回も流してほしいと大人に頼んでいた。

#### ③　大人のグループでの話し合い

大人のグループの話し合いは、参加者の自己紹介と近況報告から始まった。自己紹介をしながら吃音に対する疑問や困っている点なども質問として出された。

自己紹介の発言の中でよく聞かれたものは、吃音を子どもにどのように話したらよいのかわからないという疑問や、吃音について子どもに話さない方向へ逃げようとしてしまうという悩みであった。こうした思いは、多くの保護者に共通するものであった。なかなか吐露する機会のない疑問や悩みをオープンにできることや、お互いが気持ちに共感しあうことで、保護者たちは分かり合えるよろこびを感じることができると思われた。また、ある成人吃音者の保護者が「子どもがどもることに悩んでいることを、最近まで気づかなかった。一緒に（吃音を）理解して乗り越えたい。」と述べたように、分かり合う中から、悩みを乗り越えようとする力を得ることができると思われた。

子どもと吃音に向き合うことの難しさは教師や指導者からも語られた。これは教師や指導者同士が同じ点で悩むことを知り、お互いに情報交換する場の必要性を実感するものとなった。また、保護者も教師や指導者が真摯に取り組む姿を見ることで、家庭と学校が連携を深めることができると思われた。デイ・キャンプでは、保護者が教師や指導者と一緒

に参加するケースも少なくなく、話し合いで互いの思いを知ることを通して、信頼の絆を深める機会となっていると思われた。

参加者の疑問の最も大きなものは「吃音をどのように乗り越えるか。」であると思われたが、これについては、ことばの症状の改善だけが吃音の問題を軽くするのではないことを説明した。保護者や指導者の中にはことばの症状にとらわれている人が多く、研究会ではことばの症状のみに注目するのではない子どもの捉え方の重要性を指摘し続けている。このように経験や気持ちを分かち合うだけでなく、研究の知見や吃音の基礎知識など、吃音の勉強も話し合いに取り入れることで参加者がより客観的に吃音をとらえたり、誤った考えに気づいたりできるように配慮した。

また、保護者の子どもの将来に対する不安を和らげるものに、成人吃音者の体験に基づいた話があった。「やむをえず話していくうちにだんだんと自信がついてきた。」と前向きに吃音をとらえている姿を実際に目にすることで、自信をもった保護者の意見も聞かれた。これは、ある父親の「どもってもいいから話す経験を積ませたい。」という意見からも感じ取ることができた。

さらに、保護者にとって力になると考えられたのは、年齢が自分の子どもより大きな子どもをもつ、いわば先輩の保護者の経験を知ることであった。たとえば、５年生の吃音児の母親が、子どもを信頼してさまざまな経験を積ませていく中で子どもが成長する姿を見たという体験談を話した。この話は今回のデイ・キャンプに参加した２年生から４年生の子どもをもつ保護者にとっては、とても身近な話であった。このように、保護者や指導者が、成人吃音者や先輩の保護者からの体験談を通して、子どもの将来についての見通しをもつことの重要性が感じられた。

### ④　子どもの話し合い

子どもの話し合いに参加したのは６名の吃音児であった。すべて男児で４年生が２名、３年生が１名、２年生が３名であった。

進行役の教師が一人と成人吃音者一人とが、子どもたちとともに円形に椅子を並べて座り、さいころトークというゲームから話し合いの時間は始まった。さいころトークとは、さいころを振って出た目の数に指定された簡単な質問に答えるというゲームであった。この場合の指定された質問は、吃音と関係ない、たとえば「将来なりたいもの」などの一般的な話題であった。子どもたちがさいころトークで話すことに慣れたのを見計らって、進行役が吃音の話題に話し合いを転換した。

まず、子どもに「話す時にどんなことで困ったか。」を尋ねてみた。２年生のＡは友だちに何を言っているのかと言われることがいやだと答えた。２年生のＢも、「馬鹿じゃないの、ほんと人間なの」などと言われて「心が嫌になる。」とそれに同調した。３年生のＤは「『し、し、し、新幹線』って言ってしまう時に何がし、し、し、新幹線やと言われる」

と述べ、まわりがからかって真似することに対する苦痛を明らかにした。４年生のＥと２年生のＣも真似されることが最も嫌だと答えた。これらの発言から、どもることが不自由であるという思いよりも、どもることで、まわりからからかいや、ばかにされた扱いを受けることが嫌であるという思いが強いことがわかった。

また、どのような時によくどもると感じているかを尋ねたところ、子どもたちが最も困難を感じているのは、本読みや発表などの授業中の課題ではないことがわかった。むしろ、本読みや発表などよりも、友だちとの会話の際に吃音を苦痛に思っていることが多かった。おそらくこれは、からかいなど、普段の生活ではまわりから吃音に対してネガティブな反応を受けることが多いからではないかと考えられた。さらに３年生のＤは、発表などの際には「がんばってやってみたら、できるようになった。」と話していた。これは、発表などでは、たとえ吃音が見られても、教師などから課題を達成したことを肯定的に評価されることが多いため、吃音が苦にならないのではないかと思われた。こうしたことから、子ども自身の苦手意識は、達成感や肯定的なまわりの反応が影響していることがうかがわれた。

子どもたちには、成人吃音者が自分の子どものころを例にしながら、ことばの症状が変化してくることや、同じようにどもる仲間は大勢いることを話した。この話題の中で、首を振る随伴症状の見られる２年生のＢは、「『ふ』の音を言うと、首を振っちゃう。」と自分が随伴症状に気づいている発言をした。また、３年生のＤと４年生のＦはどもり易い音を意識していることがわかった。これは、個人差はあるものの、子どもも小学生になると自分がどのようにどもるのか、いつどもり易いかなど、吃音の症状について具体的にわかり始めることを示していた。また、成人吃音者が吃音の症状は大人になると変わってくることを話すと、驚いた反応を示す子どももいた。

どもる仲間がいることについての話題では、３年生のＤは、「テレビでどもる人が多いことを知って恥ずかしくなくなった。」と話した。これは子どもであっても、仲間がいることを知ることで安心できることを示していると思われた。しかし、一方で２年生のＤは、自分と同じように随伴症状のある成人吃音者の話を親から聞いて、随伴症状が改善されなければ「大人になったら最低なことになる」と、随伴症状を恐れる気持ちにつながったことを話した。このように他者がどもる症状を見たり、聞いたりすることにより、かえって自分の吃音を否定する気持ちをもつ可能性もある。他者の吃音の例から自分への自信を回復するには、吃音を肯定的にとらえる考え方を同時に示す必要があると思われた。

以上のように子どもたちの話し合いでは企画者の予想以上に、子どもから吃音の話を聞くことができたと思われた。２年生のＡに関しては、学校のことばの教室でも吃音について話すことに取り組んでいるが、ことばの教室担当者の報告から、今回のグループによる話し合いの方が多く発言していたことがわかった。仲間がいることで吃音について話すことへの抵抗が弱まったと考えられたが、特に今回のデイ･キャンプでは、自分の吃音のこ

とを積極的に話そうとする２年生のＢの存在が、他の子どもたちに影響したと思われた。話題への興味の程度や吃音の意識の程度には個人差があることが明らかであったが、それぞれが他の子どもの意見を聞いて同調する姿が見られ、このような話し合いの意義が示唆された。

### （４）第11回デイ･キャンプの参加者の感想

参加した保護者や子どもから、デイ･キャンプの感想を聞いた。それらには、「午後の話し合いで私の妻を含め、吃音者の親がこれほど悩んでいるとは思ってもみなかった。無関心すぎたような気がしています。」、「皆さんの気持ちを聞くことができ、私ひとりが悩んでいるのではないことがわかり、気が楽になりました。」、「大きいお子さんをお持ちのお母さん方のお話をお聞ききして、小学２年のわが子は、まだ、スタート、出発点にいるんだなと感じました。」など、他の親から影響を受けたという感想が多く聞かれた。さらに、「いずれわが子が吃音のことで悩み始めた時、いつでも話し合っていける親でありたいと思った。」、「吃音はしゃべり方に個性があるだけだと思う。」など吃音と前向きに付き合う必要性が、参加者に理解されたと考えられた。

子どもの感想はさまざまで、「他にもどもっている子がいた。」と保護者に話した子どもがいた一方で、保護者と電車に乗って参加できたことが最も楽しかったと話す子どももいた。一度だけの話し合いで、子どもたちに仲間がいることを意識させるのは難しいと思われたものの、すべての子どもから「楽しかった。」との感想が聞かれ、吃音に向き合って話すことが、子どもたちに嫌な経験として印象づけられなかったことは明らかであった。

## ３．まとめ

「第11回吃音児のためのデイ・キャンプ」を通して、子どもが吃音を受け入れ、吃音とうまくつきあっていくための支援を行う「岐阜吃音臨床研究会」の取り組みについて紹介した。

研究会の構成要員は３種類であることが分かる。それらは、吃音をもつ子どもの集まり、吃音をもつ子どもの保護者の集まり、吃音児の指導に関わる教師や指導者の集まりである。研究会のメンバーである成人吃音者は教師・指導者とともに活動している。

これらの３つの集まりは、それぞれ次のような意味をもつと考えられる。吃音をもつ子どもの集まりでは、子どもたちが集団指導を受ける場となる。保護者の集まりは、親の会と称されるようなセルフヘルプグループである。教師や指導者の集まりは吃音児指導に関わる者の職能団体である。そしてこの３つのグループの目的は、子どもたちが吃音とうまくつきあって生きることを支援する点で共通している。通常、こうした集まりは独立して存在することが多い。吃音の問題に限定すれば、100人に一人という高い出現率をもつ言

語障害にもかかわらず、それぞれが独立して存在することは難しいのが現状である。これは吃音という問題が、例えば不登校のような何らかの目に見える状態を呈さない限り、保護者にも教師にも、社会的な支援が必要な問題としてとらえられにくいことが関わっていると思われる。それぞれが独立して存在できない問題点はあるものの、３つの集まりが同時に活動することはお互いに学び合うことができるという相乗効果がある。われわれの研究会が吃音の問題への有効な支援を模索する段階であることを考えると、こうした効果から得るものは多いと思われる。

吃音に悩む子どもは多い。しかし、本当に子どもが吃音に悩む10代半ば過ぎには、子どもや親は援助の場が身近になかったり、吃音について気持ちを閉ざしているケースが多いものである。研究会の活動が吃音児への支援の在り方を示していく中で、保護者や教師・指導者のマンパワーを確保し、思春期の子どもたちの支援へと活動が広まっていくことが期待される。

# 「中・高校生の吃音のつどい」の実践報告

豊島区立池袋小学校　松村玲子

## １．はじめに

日頃の指導の中で多くのことばの教室担当教諭が、未だ指導方法が確立していない吃音指導に難しさを感じている。そして、その課題を解決するために、吃音の研修会に参加したり、実際に吃音の方々の話を聞いたり等、努力をしている。

ことばの教室担当教諭が東京言友会と出会い、双方の必要性が一致し「中・高校生の吃音のつどい」（以下文中では「つどい」と表示）を立ち上げて、今年度で９年目を迎える。

ここでは「つどい」の活動を紹介し、「つどい」に関わるスタッフや参加者、そしてことばの教室担当教諭の思いに触れてみたい。

## ２．「中・高校生の吃音のつどい」の立ち上げ

「つどい」の開催については、以前東京言友会のメンバーのみで立ち上げた実績があるが、長期継続せず中断したという経緯がある。東京言友会としても思春期である中学生や高校生が吃音について話し合う場を確保したいという思いがあった。一方、ことばの教室担当教諭も吃音児が小学校卒業後に相談できる機関が無いことに疑問を感じ、何らかの形で相談できる機関の必要性を感じていた。そして、東京言友会の方とことばの教室担当教諭との出会いがあり、双方の「つどい」の必要性が一致し、「つどい」が発足することになった。

① 吃音者自身の体験から中学生や高校生の時期は精神的自立期であり、吃音についての悩みが深まる。

② 吃音児の場合は吃音が改善されて小学校を卒業する例は少なく、卒業後の相談機関が必要なのに相談する機関が少ない。

の２点が「つどい」発足の主な理由である。

## ３．「中・高校生の吃音のつどい」の活動

### （１）第１回「つどい」の開催（平成10年５月31日）

スタッフ10人（東京言友会会員、ことばの教室担当教諭、研究者）で、準備を進めた。準備の打ち合わせでは、はたして中・高校生当事者が一人で参加するであろうかという意見が出され、先ず良き理解者であってほしい両親を対象とした会にしようと計画を立てた。名称は「吃音児をもつ両親のつどい」だった。内容は、「吃音の基礎知識の学習」「体

験談発表会と質疑応答」「グループディスカッション」で、参加者は10人（親御さんの内訳は、小学生３人、中学生４人、高校生以上３人）だった。「グループディスカッション」では、各グループに東京言友会会員とことばの教室担当教諭が加わり、話し合いを進めた。

### （2）第2回以降の「つどい」の開催

#### ①　実施時期と内容

第１回「つどい」後の話し合いで、年間３回の「つどい」を開催することにした。第２回目は中・高校生の参加も募り、演劇鑑賞とシンポジウム、そして午後はグループ別の話し合いを行った。「つどい」の名称は「中・高校生」だが、吃音への早めの取り組みは重要と考えて小学生の参加も受け入れることにした。 第３回目は、午前中は料理教室、午後はグループ別の話し合いを実施した。発足から２年後には、８月に２泊３日あるいは１泊２日のサマーキャンプを実施するようになった。

年間の実施内容は、次表の通りである。現在９年目で、通算34回実施している。

| 実施時期 | 実施内容 |
|---|---|
| ６月 | オリエンテーリングと吃音についての話し合い<br>＊時に、全言連関東ブロック大会と連動して開催した。 |
| ８月 | 〈サマーキャンプ〉<br>吃音についての話し合い（マンツーマン・グループ）<br>＊宿泊数はその都度話し合って決定した。宿泊のメリットは、話し合う時間が十分確保できること。 |
| 11月 | 体験談発表と吃音についての話し合い<br>＊体験談はスタッフが輪番で発表する。 |
| ３月 | 料理教室と吃音についての話し合い<br>＊調理メニューはスタッフの特技を生かして決定したこともある。 |

☆初めて参加する方もいるので、参加者の緊張をほぐして打ち解けられるように、毎回エンカウンターゲームを行っている。ゲームの内容によっては、自己表現の場にもなる。

☆それぞれの「つどい」では、後日参加者に感想文を出してもらい、「つどい」を実施する際の参考にした。

☆話し合いグループは、小学生、中学生、高校生、保護者のグループに分けている。

#### ②　実施までの準備

この準備活動は、スタッフにとっては報告や意見を伝える貴重な経験の場である。

「つどい」実施後、スタッフはメーリングリストで反省文または感想文を流し、ミーティングまでスタッフ間で情報が共有できるようにした。「つどい」実施後の２回程のミーティングでは、「つどい」の反省と次回の「つどい」の計画、案内状の発送作業を行った。

実施間際には、スタッフ間で分担して案内を送付した方へ電話をし、参加の有無を確認した。その際、可能な状況で近況報告を聞くことにしている。

発足当時のスタッフは、前述した方々であったが、２～３年後には、高校生として参加した方がスタッフとして「つどい」に関わるようになり、その後新しいスタッフのメンバーが加わるようになった。また、関心をもたれた大学生やことばの教室担当教諭がスタッフとして途中参加するようになり、スタッフとしての役割や意識の持ち方についての疑問が上がるようになった。また、「つどい」を開催する意義や吃音の基礎知識の必要性が話題になった。そのために準備活動の他に時間を設定して勉強会を行った。「つどい」の意義については、項目４で詳しく述べたい。

「つどい」毎にスタッフの中からリーダーを決めた。決め方は立候補や推薦などであるが、年間１回はリーダーを担当するようにした。リーダーは、「つどい」の時程や役割分担表、お誘い文も含めた案内状の作成など「つどい」の計画案を作成し、ミーティング当日の進行役を行うことになっている。スタッフは、「つどい」後半の話し合いグループの担当が決まると、グループ毎に話し合いの進行について事前の打ち合わせをしている。この事前打ち合わせでは、参加者が吃音について話し、向き合えることができるよう工夫することを心がけている。

前述したが、実施後の反省会では、事前にメーリングリストで流した反省内容を基に話し合い、担当したグループの子どもについて事細かな観察やその時々の対応を伝えあっている。子どもへの対応に困ったこと、事前の相談が不十分だったこと等「つどい」での話し合いの難しさを感じさせる報告や、リピーターで参加している子ども達の成長を実感させる報告がある。

### ③ 「つどい」の案内と実施計画の例（後頁に参照資料として掲載）

## ４.「つどい」の意義

「つどい」のもち方について、スタッフは大学生以上であることとミーティングに参加し準備段階から「つどい」関わること、話し合いではまず参加者の気持ちを聞くことを「つどい」への基本姿勢とした。

また、実施を重ねる中でスタッフの入れ替わりもあり、新しいスタッフの新鮮な視点から「つどい」を考えてみようという声も上がった。その時のあるスタッフから「つどい」の意義についての報告があり、スタッフで共通理解を図った。

その主な内容は、スタッフの視点から考えた「『つどい』の３つの魅力」と題された。

魅力１：人間関係形成
・エンカウンターゲーム、オリエンテーリング、料理教室などでのラポートの形成
・参加者が安心して話せる、あるいは話を聞ける場と時間の提供
→悲しみ、怒りなどの感情表現ができるように、またそれを受け止めるよう

魅力２：参加者の疑問や悩みに積極的に応えるアプローチ
いわゆる「consultation」相談
・吃音の基礎知識講座（親向け、子ども向け）の必要性
→スタッフは最低の知識を有している必要がある。定期的な勉強会、自学自習

魅力３：自己洞察
・参加者が新たな知覚を獲得し自己洞察・自己認知に至るように関わる
いわゆる「counseling」
→最も重要なことは共感と傾聴
作文の試み（つまり「ものがたる」ということ）
スタッフにとっての体験談発表

## ５.「つどい」に関わって；スタッフや参加者の思い

スタッフからの反省や参加者の感想文の中から、吃音や「つどい」に関わって感じた思いを抜粋して紹介したいと思う。

### （１）吃音当事者として

#### ①　スタッフの立場から

○小学生グループを担当した動機は、小学生が苦手だからです。以前のサマーキャンプで小学生と１対１で話したときにどう接すればよいのか分からなくなってしまいました。これではいけないと思い、今回克服するつもりで小学生グループを選びました。後半の話し合いでは聞き手に回ってしまい、遊ぶこと話すことにどうも抵抗を感じ、積極的に接することができなかったことが一番の反省でした。しかし、今までの中で一番楽しかったような気がします。

○事前に打ち合わせしたのにも関わらずエンカウンターゲームでは、司会・進行がうまくいきませんでした。自分のテンションを上げることができず、自分のどこかで恥ずかしさや照れがあったと思います。申し訳ないです。今回のつどいで感じたのは「責任」でした。参加者の気分で参加しており、気持ちが中途半端でした。

○今回のサマキャンは自分にとって色々な点で大きな経験になりました。まず、一つが初めてリーダーとして参加したことです。自分の未熟さを痛感させられましたが、やれば出来ないことはないという小さいながらも自信になりました。二つめがマンツーマンで親御さんの話を初めて聞くことが出来た点です。小学生グループの話し合いは、なかな

かうまく進めることが出来ませんでしたが、その中で小学生が自分の吃音について話をしてくれると妙に嬉しくなりました。もっと色々な話を引き出したかったなと思います。

○《体験談の発表》

私は数年前まで吃音をとても悲観的に考えていました。（中略）高校３年生の夏、初めてバイトをしました。（中略）気づくとその中の一人の友達と何でも話せるようになっていました。その友達は体の一部分に障害を持っていましたが、とても明るく、前向きで、私はそのエネルギーを沢山もらいました。その頃から自分が吃音者ということは勿論、吃音の相談ができる友達が増えてきました。そうした中、私は吃音で得をしている事も考えるようになりました。得をしていることの一つがこの中高校生のつどいです。つどいに参加して様々な経験をしたり沢山の人に出会えたことがあります。（中略）今では、吃音のことばかりではなく、恋愛・学校生活・将来のことなど相談できる大切な仲間がいます。自分が吃音でなかったらこんな出会いは無かったでしょう。（中略）確かに吃音をもっていて辛いことや苦労することはあります。だからといって損をすることばかり考えていたら、一度しかない人生を悔いだらけの人生にしてしまいます。大切なことは今自分のもっているものでどれだけ大切なものを得ているかなのだと思います。これは吃音に限ったことではなくその他のことにも言えることなのです。そういった気持ちは嫌なことを受け入れることの第一歩だと思います。私はその一歩を踏み出しているところです。

② 参加者の立場から

○私は言友会には何回も参加しているけど、言友会は「吃音を持っているからあまり話したくない」時も、周りはみんな吃音を持っているから、いっぱーい話せて、「また来たいなあ」と毎回思います。あと、小学生グループでの話し合いでは、いつも参考になる事とか教えてもらったり、いやな事を言われても、がんばっている子を見るとがんばろう！！という気持ちをもらいます。中学生になっても高校生になっても、ずーっと参加したいです。

○私は集いに行くのがとても楽しみです。友達と遊んだり話し合いをしたりするのがとても楽しいからです。この前の餃子とおやつはすごくおいしかったです。あの後、家でも餃子を作ったら、みんな喜んでくれました。初めて参加したときは、自分以外にも言葉がつまっている人がいて、びっくりしました。お母さんが「みんなもがんばっているんだね」と言ったのを聞いて、そうなのだと思いました。これからも集いにたくさん行って、たくさんのお友達を作りたいです。みんなと遊んだり、悩み事を聞いてもらったりしたいです。

○話し合いは人数が少なかったので、いろいろ話しやすくちょうど良い感じの人数でし

た。時間がアッという間に過ぎました。「もっと時間があったらいいなぁ」とも思いました。普段友達には言いにくかった吃音のコトをいろいろしゃべれたので良かったです。ザツダンも入ってけっこう盛り上がったし、楽しかったです。今回もいって良かったと思えました。

○私は、いつもどもることを恐れて、言い換えをしたり、口を閉ざしたりしていました。このつどいではいくらどもっても大丈夫なんだとわかってはいましたが、それでもやはり、どもるということに抵抗がありました。(中略)でも今回の集いで、私はふとした拍子に、頭に浮かんだ言葉をそのまま、どもりながら言ってしまいました。（中略）思ったことをそのまま口に出すってこういうことなんだ。言い換えをしないで言葉を発するって、こんなにも気持のいいことなんだ。その時を堺に、（中略）どもらないことを第一前提にしてしゃべっていたことが、ひどくもったいないことに思えてきてしまいました。しかし、今もどもらないことを第一前提においた喋り方は変わっていません。だからもちろん、例の爽快さを感じることもありません。どもることは恥ずかしい、苦しいだけだという考えのもとで、毎日を過ごしています。（中略）しかし、今度の集いでは、言い換えを意識して、言葉を発してみたいと思います。

○久々に参加しました。自分の不安だった事を聞いてもらえて、それがあまり心配しなくていいことだということを聞けました。それだけでも、参加した意味があった、参加して良かった、と思えました。（中略）本当に吃音に悩んで、わらにすがる思いで集いに参加した人は、吃音の悩みを聞いて欲しいと思います。書いてる今、思いました。だからといって、クソ真面目にするのもどうかと思うし、楽しい方が良いと思います。しかし、楽観的な吃音者だけが楽しめるような集いではいけないと思いました。

○「言友会に行ってみない？」。STの先生と母に勧められました。でも、吃音の方々には失礼なことですが「自分を見ているみたいで嫌」という気持ちと「気持ちを分かって欲しい」という二つの矛盾した気持ちがあり、２回のチャンスを逃がしてしまいました。（中略）会場に行ってまずびっくりしたことは、今まで吃音の方とは２人しか会っていなかったこともありますが、こんなに幅広い年齢層の人、沢山の吃音の人が来ていたことです。特にこんなに吃音の方っているんだなと思いました。（中略）グループの話し合いでは、今まで吃音の人の悩みを聞いたことが無かったので、初めて「私だけが思うことではないんだぁ」「そうなんだよねぇー」と共感できることがあって、少し嬉しかったです。（中略）もっともっと頑張ろう！もっと強くなろう！と思いました。自分の反省では、まず「つどい」では飾らないありのままの自分で話し合いなどできるようにしたいと思いました。いつもは友達と話してもあまり吃らないのに、「つどい」の時はすごく吃りました。周りが自分と同じ吃音の人ばっかりで安心したのかも分かりません。自分でも不思議でしたしびっくりしました。あんなに沢山の人たちの前で吃れたのも初めてでしたし、今までにない開放感？「スカーッ」としました。STの先生と約束はし

たものの「つどい」に参加しようか悩みましたが、「約束して良かった。自分を追い込んで良かった」と思っています。

### （2）保護者として

○吃音が治れば、それにこしたことはありません。でも、吃音があってもそれに負けないでほしい。吃音の子を持つすべての親御さんの願いだと思います。これからも、皆さんとのつながりを大切にしながら、子どもも私も成長していきたいです。

○皆さん、とても明るく、いきいきと、楽しんでいらっしゃるということでした。高校生や大学生の方々は、スタッフとして活躍されて、小さい方たちはゲームを楽しんでいて、その「輪」「和」「話」が自然体で素晴らしかったと思います。（中略）今まで我が子とは言葉のことを問題にしたことはありません。言葉のつっかえも個性だと、普通にやり過ごしてきました。しかし、今後、独立して社会に出て仕事をして行く上で、必ず困難な問題にぶつかるだろうと危惧しています。今は大学受験に、親も子も一生懸命なので、晴れて大学生になった暁には、じっくり吃音の事を話し合ってみようと思います。そして言友会の集いにも参加して、同年代の方や先輩の方と交流させていただきたいと思います。

○体験談を子ども達は何を思いながら聞いているのだろうといつも思います。また、親御さんは何を思うのでしょうか。私は集いを憩いの場であると考えます。吃音者がほとんどいない日常で、がんばっている人々がホッと息をつける数少ない場所ではないでしょうか。スタッフの方の「どもってもいいんだよ。一人じゃないんだよ」。この言葉がいつも心に響きます。親の話し合いでは、同じように悩んでいる方の話を聞いて共感し、そして励まされ、大変有意義な時間を過ごせました。

○先日のつどいは、私と我が子にとって、驚きと安堵感の入り混じったものでした。我が子の周囲にどもりの子がいないため、「なんでうまく話せないのかな」と言っておりました。そんな問いかけに私はうまく答えることができず、「つっかえてもいいんだよ」と答えるだけでした。そんな我が子にとって、自分と同じ吃音の子供さんたちと出会ったことが、まずは大きな収穫だったと思います。特に、高校生や大学生のスタッフの皆さんが、どもることを全く気にせずにつどいを楽しむ姿を見て、我が子は心が安らぐのを感じたようです。帰りの電車の中で「言葉がつっかえることをどもりって言うんだよ。すごいどもっていた人がいっぱいいたね」と楽しそうに話していました。（中略）これからは「どもってもいいんだよ」という言葉を、これまでより自然に言えるような気がします。また、どもりについて我が子と率直に話し合える関係になるための第一歩になったと思います。内気な我が子が初対面の子とあんなに元気に遊ぶ姿は、私にとっては意外なものでした。おそらくどこかで心が安らぐのを感じたんだと思います。つどいの後、どもることが目に見えて少なくなりました。これには家内も不思議がっておりま

す。ただ、あまり日々の状態に一喜一憂せず、長い目で見ていきたいと思います。

### （3）ことばの教室担当教諭として

○中学生グループの話し合いで「中学生がそれぞれ心の内にある吃音への感情に気づくためにはどのような場を設け、どのようなことばを添えていけばよいのか」を考えながら中学生と接していきました。「大切なのは大人が答えを出してあげるのではなく、その子自身が自分で気づいていってくれること。答えはいつもひと通りではなく、人が違えばその人なりの対処の方法や向き合い方も違う。強引に答えを誘導し、事なかれ主義のように片付けたつもりでいる姿は教員によく在るみたいだけれど、本当の解決にはならないのです」というスタッフのことばに衝撃を受け、今までの自分の姿を恥ずかしく思いました。

○担当児童の参加がやっと実現しました。正直言って参加が決定してからというもの不安な毎日でした。会場までの道のりなど「参加したことが、よかったのだろうか」などずっと考えていました。でも、スタッフの方々や参加された皆さん方の生き生きした活動を見させていただいて「吃音に向き合っていきましょう」といつも言いながらいちばん向き合っていなかったのは私だったのではないかと思いました。ことばの教室ではこれからもゆっくり時間をかけて吃音について話し合っていきたいと思います。

○初参加で緊張して臨みましたが、スタッフ皆さんの、「受け入れよう」とする思いを感じ、一日通して「ありのままの」自分が出せたと思っています。話し合いも、素直な気持ちで参加できたと思っています。活動をし、体がほぐれると心も連動してリラックスできること、話し合いや資料による「自己を肯定」していく生き方・考え方を学ぶこと、吃音をもつ「先輩」がそばにいることによる安心感、（中略）一日の中で私自身が学びの時間でした。濃い一日でした。(中略)これからの２学期の仕事について、考えます・・・。吃音をもつ子ども達と「吃音」について一緒に考えながら学習していきたいんです。教師と児童，大人と子ども，というものを超えた「人と人」として。素直な気持ちで。恥ずかしい気持ちを隠すことをしないで。今回のように、あまり重くならないで話しやすい場としたいのです。そして、吃音を一生つきあっていく仲のよい親友のようなものという気持ちにしていきたいと。自然体で話ができるようになるまでには、ちょっと時間がかかりそうですが、でも、やってみないことには前進していけませんから。まだまだ私も勉強不足ですが、それを恥じるのでなく、「分からないことが多いけど、一緒に勉強していきたいと思うから。だから、一緒に吃音について考えていこうね。」という私の気持ちと吃音をもつ彼らの気持ちを融合させながら発展していければ。彼らの時間を先まで考慮した上で、大切に「ことばの教室での学習」をしていきたいと痛感しています。そのための私自身の研修を、日々向上していけるように努めていきたいと改めて思った「つどい」の体験でした。「私にできること」を考えながら頑張って

いきます。

## 6．まとめ

最後に「つどい」のスタッフや参加者の感想からくみ取れる事柄をまとめてみたい。

・スタッフは大学生以上が担っているが、スタッフを初めて経験する方は、緊張感や責任感を抱きながら、自分たちの役割分担を果たしている。「つどい」後のミーティングで情報交換をし、失敗や喜びを共有して、失敗を次に生かそうという思いをもち、次回の「つどい」につなげている。経験を重ねるにつれてスタッフ自身に積極性が表れ、スタッフの成長をお互いに認め合っている。

・この「つどい」に初めて参加した方は、吃っているのは自分だけではないと感じ「ほっとした」という思いを抱く。この思いは特に小学生に多いようだ。中学生になると吃音についていろいろなことを時間を掛けて話したいという感想が多い。また、吃音について真摯に考えたいという思いも抱いている。高校生では、吃音のことは勿論だが、それ以外のこと、例えば恋愛のこと、進学のことなど、話題の範囲が広がる。

・保護者の方の「治せるのなら、治したい」ということばは切実な思いであろう。しかし、「つどい」で見るスタッフ達の姿は、そのような思いを安心感に変えてしまうこともある。吃りながら活動するスタッフの姿に、自分の子どもの将来の姿をダブらせることもあるだろう。そして、焦らずじっくりと我が子とつきあっていこうと再確認する場となっている。

・ことばの教室担当教諭は、話し合いや体験談での吃音当事者のことばやスタッフとしての活動を通して、自分自身の指導のあり方や吃音観の再考を試みようとしている。担当している児童の将来像を思い描く糧になっている。

これらの思いは、吃音を通して語られたことであるが、吃音だけに限ったことではなく、吃音を核として、それぞれが生活していく中で、自分自身や周囲の人々について広く、深く考えていることに繋がっているのであろう。

中高校生の吃音のつどいレクリエーション企画

# オリエンテーリングと話し合いを楽しもう

緑も色濃くなった６月。吃音を持つ中高校生や御両親の皆様、都心のオアシスでアウトドアを楽しみませんか？

★普段の悩みを忘れて広々とした公園で、人と楽しくおしゃべりしたり、お友達を作ったり、*ワイワイできる！*

★初めての人も、みんな同じ悩みを持つ仲間！　リピーターも久しぶりに仲間と会える！　*何でも話し合える！*

★日にちは６月５日（日曜日）。中高校生の中間テストも終わった後だから、*気がねなく遊べる！*

★交通の便も最高だから、*気楽に行ける！*

実施日　：１７年６月５日（日曜日）

**集合時間**：午前１０時３０分

集合場所：代々木公園　原宿門前

JR 線 原宿駅（表参道口）　下車徒歩 約１分

東京メトロ千代田線 明治神宮前（出口２）下車徒歩約３分

☆☆地図参照☆☆

参加費：無料

持ち物：筆記用具、敷物（ビニールシート）、弁当、飲み物

タオル、日よけの帽子

※終了時刻は４時半頃を予定しています。

※朝から雨の場合は、隣接する国立オリンピック記念青少年センターで行います。この時の集合場所は、後日ご連絡します。（昼食についても）

**申し込み・問い合わせ先**

＊＊＊＊　TEL：＊＊＊－＊＊＊＊－＊＊＊＊（午後１０時以降）

E - mail：＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊

＊＊＊＊　＊＊＊区立＊＊＊小学校ことばの教室

TEL：＊＊－＊＊＊＊－＊＊＊＊（午前９時～午後５時３０分）

FAX：＊＊－＊＊＊＊－＊＊＊＊

**どちらかにお願いいたします。５月２８日(土）頃までにご連絡下さい。**

Cf. 中高校生の吃音のつどいﾎｰﾑﾍﾟｰｼﾞ

ttp://village.infoweb.ne.jp/~tokyogen/koukou/

【地図】　集合場所まで・・・

## スタッフからのメッセージ

「６月は梅雨、そしてつどいの時期。今度の舞台は代々木公園です！広々とした、緑あふれる場所で新鮮な空気を吸って、日頃溜まった心のモヤも吐き出してしまいしょう。雨天時の場合も体育館が使えるので心配無用。日々、通り過ぎてしまいそうな自然とふれあう、純粋で尊い心。そういったものを、同じ悩みを持つ仲間と分け合い、共有出来るといいですね。」

＊＊＊＊

「今度６月の中高生のつどいでは代々木公園にてオリエンテーリングを行います。６月は雨が続く少し憂鬱な季節ですが、この時期の木々の澄んだ香りや草花の潤んだ色もまたいいものです。このつどいに来るのは皆、大なり小なり吃音に悩まされてる人ですが、それでもほんとに色々な人が来ます。そんな人たちと一緒に歩いて、話しをするだけで、自分一人で悩みを抱えるだけでは決して見つからない何かが得られます。スタッフ一同、参加を待ってます。」

＊＊＊＊

「６月のつどいは代々木公園でオリエンテーリングです。思いっ切り体を動かして、初めて参加する方もいつも来てくれる方も一緒になって楽しみましょう。私が初めて参加したのがこのオリエンテーリングです。その中でたくさんの人達と仲良くなりました。普段の生活の中で感じる大きかったり小さかったりするシコリのようなもの。一人で悩んでばかりじゃなく、そのカケラでも誰かに伝えることが出来たなら、肩の荷も下りてうんと楽になることと思います。一緒に公園を歩いて、一緒に食事をして、一緒に話して、その中で自分を見つめ、自分を少しでも出していってくれればと思っています。この機会に是非ご参加下さい。お待ちしております。」

＊＊＊＊

**主催：中高校生の吃音のつどい実行委員会**
**（全国言友会連絡協議会・東京言友会）**

【6月5日の日程】

☆　9：00　場所取りスタッフ、リーダー全員集合（代々木公園原宿門）

☆　9：30　スタッフ集合（代々木公園原宿門）
ここで打ち合わせを行う。

☆10：30　＊参加者集合（原宿門）
＊道案内役、受付　　＊各担当者が行う。
＊進行役
＊はじめの挨拶
＊日程の説明・オリエンテーリングの説明

☆11：00　オリエンテーリングスタート
＊各グループともに地図と得点表を受け取り、スタートします。
＊原宿門近くの時計塔がオリエンテーリングのスタートになる。
◎オリエンテーリング（各自荷物を持って）
・ポイントは4カ所。
①噴水池：植物のクイズ　担当：
②フラワーランド：日時計を読む、またはその他のクイズ
担当：
③バラの園　：内容　バレーボール　担当：
④丘の広場　：内容　大縄跳び　　担当：

☆11：40頃　オリエンテーリングゴール（中央広場の時計塔）
ダイビングをする　担当：
＊人数確認（オリGリーダーが行う。）
＊優勝チーム表彰
＊昼食時の注意を伝えるのは冒頭で行うので、
各スタッフに気を配って頂きたい。
＊注意内容「中央広場あたりで昼食を取り、他にはいかない」

☆12：00頃　昼食。
＊スタッフは参加者が一人にならないように声をかける。
＊グループ行動を取る。
＊弁当を持ってない参加者は必ずスタッフ同行で、売店へ行く。☆12：

☆12：30頃　集合・出発
＊人数確認：話し合いGリーダーが必ず行って下さい。
＊オリンピック記念青少年センターに移動。

☆13：00頃　グループ別の話し合い

☆16：00頃　片付け

☆16：15頃　全体会　進行担当：　　写真担当：
＊センター棟の前の広場で行う。

☆17：00　　終了　　喫茶店誘導担当：

【雨天時について】
＊集合場所は、オリンピック記念青少年センター入り口とする。
＊スタッフの集合時間は、9：30体育室になりました！
＊体育館前の受付　担当：
＊体育館までの誘導に入り口付近で2名立つ。　｛担当：
＊全体会は、屋根のある場所で。リーダーが当日探します。
＊雨の時に限り、体育室にてエンカウンターゲームを行います。

# 第８章

## おわりに

まとめと課題

# まとめと課題

ここでは、本研究のまとめとして、現在までの吃音研究や自己意識研究の動向、各地のことばの教室等における実践動向の概観・検討から得られた知見、及びいくつかの実践的取り組みとその議論から得られた知見の整理を行うとともに、今後の課題にも触れておきたい。

## １．吃音研究、自己意識研究、及びことばの教室における実践の概観から

吃音のある子どもへの指導・支援を行うにあたり、吃音の抱える問題が何かを整理し、その解決を考える必要がある。そのためには、吃音のある子ども自身だけでなく、つまり個の内部だけを見るのでなく、その子どもが周囲との関係の中でどう過ごしているか、暮らしているか、どう存在しているかに着目する必要がある。第３章で小林氏は社会学的側面という語を用いているが、社会、地域、学校といった比較的大きな視点でのアプローチ、学級や、吃音の子どもを取り巻く身近な子どもや家族といった小さな視点でのアプローチ、双方の視点が重要と考えられる。基本的には吃音の子どもにとってより良い、過ごしやすい集団、社会であるかどうかが問われる。吃音のある子ども自身の状態がどのようになったかという個を評価するのと同様に、集団がどうなったかという集団そのものを評価する教育の実践と研究の蓄積が重要である。この点では、通常の学級での教育活動は大きな意味を持ち、通常の学級とことばの教室の双方の教師の連携・協力を進めながら行う実践活動が重要となる。これは特別支援教育が目指す方向とも重なるものである。

また、絶えず当事者の視点を教育に取り入れること、すなわち吃音当事者からの学びを重視すること、さらに、様々な子どもの思いに沿う意味でも、吃音症状の改善だけでなく多様な指導・支援及び評価の研究・実践も重要である。

吃音のある子どもの自己肯定感を支えていく視点としては、吃音の理解啓発を含めた上記の周囲社会へのアプローチに加えて、子どもが周囲から認められる経験をすること、自分自身のことを学び自己理解を深めていくこと、子どもが周囲に対して自分が役立つ存在であると実感できる経験をすること、子どものよい側面を周囲他者に伝えていくこと、さらには、日々子どもと関わる保護者の思いを支えていくこと等の重要性が指摘された。

## ２．様々な実践的取り組みの検討から

本研究で取り上げたことばの教室や当事者団体等の実践的取り組みや、吃音の方の体験談などの検討を通して、以下のことが整理された。具体的な事項は各報告にあるのでここでは繰り返さず、ポイントのみ挙げる。

○子どもと関わる教師の側の吃音に対する考え方、吃音への向き合い方、そして自己への向き合い方が問われること。そして吃音をいけないことと捉えず、吃音を避けず、子どもとともに吃音と向き合う姿勢が重要であること。教師は身近な他者として、子どもの吃音を肯定する、子どもを認める存在であること。様々な子どもの悩み、状況に対しともに考える存在であること。

○教師と子どもの共感性を育む実践活動、子どもと周囲の共感性を育む実践活動が重要であること。一緒に夢中になれる、同じ思いを感じられる事物・事象を教師と子どもの間に持ち込むこと。それを他の子どもとの間にも拡げること。共感できる周囲との関係の中では自己を肯定しやすい可能性があること。

○子どもが吃音のことや自己について、主体的に学んでいけるような支援が重要であること。そのためにも出会い、語り合いが重要であること。学んでいくためにテーマを見つけることが重要であること。

○個々の気持ちや状況を考慮する必要はあるが、吃音のことを話題にできること、吃音の話題に蓋をしないことが重要であること。直接「吃音」のことや、「吃音で困ること」でなくても、吃音に触れる、触れられる様々な事象・教材・方法が考えられること。

○上記の、吃音のことを話題にしたり、吃音や自己についての学びを行っていく上で、グループ指導・活動は有効であること。そこには、どもる仲間の存在を知る、自分は大丈夫と思える、語り合うことのよさを知る、仲間と出会い語ることで吃音に対する向き合い方を自分なりに考えることができる、他者の体験談を聞いたり、相互に相談できたり、将来のモデルとなる人と出会える、等のメリットがあること。ことばの教室においては、個別指導の併用、継続性、身近さ、集まりやすさといった強みが、外部の集いの場には、非日常性、多くの出会い、成人吃音者の方との出会い、様々な立場の人との出会い、等の強みがあること。相互のメリットを活かしつつ、補完することが重要であること。

○話し方に対するアプローチは、実践のありよう、教師の考え方によって、吃音のことを知る、自分の吃音と向き合う、自己を理解するための支援にもなること。

今後これらの視点を含んだ多様な実践の形が、各地の研究会等で活発に議論され、より多くの具体的内容・方法が蓄積されていくことを期待したい。

## ３．今後に向けて

本研究の取り組みを通して、吃音のある子どもが、吃音、自己とうまく折り合っていくことに向けた教育実践の視点と、その具体的な姿・形のいくつかは示し得たものと考える。第２章の最後にも触れたが、自己の捉え方は、基本的には個人的なものである。吃音に対して、自己に対して、人生に対してどのような考え方、スタンスをとろうとも、自己を保てているのであれば問題はない。吃音に対する考え方も、個々それぞれであり、また同じ子ども（人）でも変化するものである。子どもの考え方に沿いつつ、それを基本に様々なことを考え、学び、自分なりの折り合いをつけていくことを支えるほかない。

しかし、吃音のある子ども（人）が、吃音があることで様々な自己の危機、自己否定の状態にあるとしたら支援をすべきであろう。また、そのような自己崩壊、自己否定の状態に向かうのは避けるべきであろう。人はいつも自己を肯定できているわけでもなく、自己を肯定し続けるのは困難であるし（逆に過剰な自己肯定も危険であるが)、それでも自己をなんとか保ちながら暮らしているのが現実であろう。人はどのようにして自己を保っているのか、自己を保つための自分なりの方法等が見い出せることが重要なことと思われる。

このような意味では、個々の子どもにとって、このような状態になることだけは避けたい、という状況にならないような支援、寄り添い方を考え、実践していくことが重要なのかもしれない。

本研究においては、子どもが吃音、自己と向き合うため、考えるための実践のありようを議論したが、先にも述べたとおり、個々の感じ方は千差万別であり、子どもを取り巻く周囲の状況もまた同様に様々で、支援のありようも個によって異なる。したがって、上記のような知見は整理されたが、吃音のある子どもが、自らを学び、吃音があることで人生に負の影響を背負い込まないような生き方を考えていくための、教師の側のつきあい方、支援の在り方は継続して検討していくことが必要と考えられる。この意味でも、より多くの吃音のある方から、個々の吃音や自己に対する考え方や、生き様を学び、資料としていくことは重要であるが、難しさもある。小林（2004）の調査は言友会の会員の方へのアンケートであり、本研究で話を聞かせていただいたのも、当事者の集いの場に参加されている方々であった。すなわち、ある意味限定された吃音の方からの資料収集といえる。当事者団体に入会していない吃音の方や、集いの場に参加していない吃音の方は多いと思われるが、現状では、資料収集や調査は困難である。同様にことばの教室等に通級していない吃音のある子どもも多いことが推測される。自分なりに吃音と折り合えている等、特に日常生活で困っていなければ問題はないが、通常の学級や地域等に対して、相談の場、支援の場、出会いの場等の情報を伝えていくことも重要であろう。そして、特別支援教育の推進・発展の中で、他障害の子どもも含め、通常の学級等の暮らしの中での個々の姿を見て

いくこと、通常の学級等の日常の暮らしの場に視点をおいた研究を進めていくことが課題であろう。

また、実証主義的な観点からは、「自己肯定感」を量的に捉え、本研究で紹介した実践が、それを高めることにつながるのか、定量的な研究の必要性も指摘される課題ではあろう。そのことの議論は今後に譲るとして、吃音のある子どもが、自身の吃音との向き合い方、自己の捉え方を考えていく支えになるような、多くの仲間、先輩との出会いや、ともに考えてくれる大人との出会い、学びの機会に恵まれることを切に願うものである。

## 引用文献

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）

# 資　料

## 吃音教育セミナー報告

# 吃音教育セミナー報告

本研究活動の一環として表記のセミナーを企画・実施した。

吃音のある子どもの教育に関する基礎情報と本研究における議論を公開し、吃音のある子どもが、吃音、自己と上手く向き合い、自己肯定感を育むためには、どのような支えが大切なのか、可能なのか、議論を深めること、及び、その場に参加した教師、吃音当事者等から、資料収集を行うことを目的として実施した。

企画・運営は、本研究の所内研究分担者を中心に、研究協力者、研究協力機関の代表協力者の協力により行われた。セミナー開催の前日には、岡山市立石井小学校において、本報告書の第５章で報告した青山氏の授業研究が計画されていた経緯もあり、岡山市での開催となった。以下に、セミナーの概略を報告する。

**１．主　　催**　独立行政法人国立特殊教育総合研究所・課題別研究「言語に障害のある子どもへの教育的支援に関する研究－吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心に－」研究チーム

・所内研究分担者：牧野泰美・松村勘由・後上鐵夫・伊藤由美

・研究協力者：青山新吾・伊藤修二・桑田省吾・小林宏明・松村玲子

・研究協力機関：岐阜吃音臨床研究会（代表協力者：廣嶌　忍・板倉寿明）

ことばの臨床教育研究会（代表協力者：瀧田智子）

**２．期　　日**　平成17年11月５日（土）　10：00－16：30

**３．会　　場**　岡山県総合福祉会館　大研修室　（岡山市石関町2-1）

**４．参 加 者**　80名

教員（幼稚園及び小学校のことばの教室担当者、通常学級担任、他）、
医療・福祉関係者、吃音当事者、吃音の子どもの保護者、学生、等。
中国・四国・近畿地方を中心に、九州、中部、関東地方から参加があった。

**５．日　　程**　９：30－　受付

10：00－　挨拶及び企画趣旨説明…牧野泰美

10：15－　吃音教育基礎講座

＜前半＞廣嶌　忍「吃音についてわかっていること」

＜後半＞小林宏明「吃音教育臨床を考える」

12：00－　休憩

13：00－　研究経緯と課題…牧野泰美
13：30－　シンポジウム
　　司会進行：松村勘由
　　話題提供：篠塚喜美恵
　　菊地利江
　　青山新吾
　　ま と め：後上鐵夫
16：20－　閉会挨拶
16：30　　終了

## ６．概　　略

午前中は、セミナーの企画趣旨説明を研究代表者が行った後、参加者と吃音研究及び吃音のある子どもへの指導・支援の現状を共通認識・整理するための基礎講座を実施した。

前半は、現在までに「吃音についてわかっていること」について、何が未解明であるのかも含めて、原因論、発生率、男女比、発吃、自然治癒、吃音の特徴、幼児期の特徴、吃音の変化、吃音問題の捉え方、吃音のある子どもの自己意識、吃音の子どもの保護者の思い、等についての概説がなされた（本報告書の第２章及び第３章参照）。

後半は、「吃音教育臨床を考える」と題して、成人吃音者に実施した、ことばの教室で受けた指導・支援についての調査結果にも触れながら、吃音を話しことばの問題だけではなく、心理的、社会的な問題として捉えた上で、どのような指導・支援ができるか、何が必要かといった観点から概説がなされた（本報告書の第３章参照）。

休憩をはさんで、午後は、研究の経緯と課題について研究代表者が概説した後（本報告書の第１章及び第２章参照）、吃音の子どもの自己肯定感を支えるための視点をテーマにシンポジウムを実施した。シンポジストは、吃音当事者、保護者、ことばの教室担当者の各々の立場の３名であった。話題提供の概要は次の通りであった。

当事者の立場からは、小学生時代からの自分の歩みを、電話が苦手だったこと、かけ算九九が分かっているのに言えずに嫌な思いをしたこと等、様々なエピソードや就職面接での体験談などを交えながら紹介され、思春期には吃音のことで誰かに相談するという考えはなかったこと、今思えば吃音（の特徴）を早くに知っていたら、不要な不安は持たずにすんだかもしれないこと等、その時々に、自分の吃音を、吃音のある自分をどう考えてきたかについて語られた。最近では、自分のことを人に分かってもらう努力、伝えていく努力が必要だと感じていること、何かうまくいかないとすれば、吃音があるからではなく、人としての自分のいたらなさに目を向けてみなくてはと感じていること、等とともに、ことばの教室の先生には、具体的にどうしたらよいのか、一緒になっていろいろと考えたり工夫してもらえたら、という思いも述べられた。

保護者の立場からは、中学生の娘さんとのそれまでの関わりを振り返りながら、家族のこと、学校のこと、ことばの教室のこと、吃音者の集まりのことなどの話題に触れられた。ことばの教室では他の保護者の方たちと親の会を作り、様々なことを保護者同士で話したこと、そこでは様々な方の日常生活の出来事への怒り、悔しさ、悩みが語られていたこと、話せる仲間の存在は親にも必要なこと、また、成人の吃音者との出会いは親にとっても様々なことがわかりよかったこと、家族の中では吃音の話が自然な形でオープンにできていること、等を語られた。さらに、嫌な思いも多く経験したが、現時点で娘さんが自分の吃音をあまりマイナスには捉えていないこと、それはことばの教室の先生や、吃音のある仲間との関わりが大きかったとの印象を述べらた。

ことばの教室担当者の立場からは、教室担当者としての歩みを振り返りながら、吃音のある子どもとの関わりのエピソードをもとに、吃音と向き合っていく上で、自分らしくいられる、ないしは自分らしさを見つけられる場所であり、穏やかに過ごせる場所であり、楽に過ごせる場所であり、そして時には歯を食いしばってつきあえる場所でもある、そのようなことばの教室の特徴を十分生かすことの大切さが語られた。また、自己肯定感を支える上で、何をしたらよいか、何をすべきかとは逆に、自己肯定ができていない状況を想定してみることを提案され、そのような状況になることを避けるという発想からの取り組みについて触れられた。さらに、吃音について話題にする際も、第三者からの悩みごとの相談という想定で考える等、子どもの状況に応じた柔軟な発想の重要性に触れられた。

シンポジストからの話題提供の後、参加者を交えての討議がなされた。保護者や子どもに吃音のことを伝えていくことの重要性と難しさ等が議論の中心になったが、様々な立場の参加者同士が、相互の話に耳を傾け、教室担当者、保護者、吃音当事者の様々な思いや、気持ちの揺れに、各々が触れることができた意義深い時間であった。

**＜参加者の感想＞**

○子どもに吃音があります。日常生活の中で自由に、吃音についての悩み、学校での些細な出来事、疑問など、家庭の中で話せる環境作りに心がけています。少しでも暮らしやすくする工夫など子どもと共に考えています。今日は、とても有意義な時間を過ごさせて頂きました。参加して良かったです。私が心に感じたこと、少しずつ子どもに伝えていけたらいいなと思います。（吃音当事者・保護者）

○濃い時間をありがとうございました。ことばの教室の先生は違うでしょうが、一般の先生は吃音の知識が少ないと思います。もう少し吃音の知識を得て頂ければ、無理解による言動はなくなるのではと思います。吃音者の自分が吃音の息子にできることは色々あるけれど、どもりながら生きていく姿を見せることだと思っています。（吃音当事者・保護者）

○インターネットや雑誌などで、あらゆる吃音関係の情報がある中で、正確な情報・知識

を伝えるということが大切だと思いました。（吃音当事者）

○シンポジストの方々の違う立場からの体験談を聞くことができ、とても有意義で感激しました。吃音に対するイメージが変わりました。（吃音当事者）

○心に迫ってくる会に参加でき良かったです。自分が子どもたちとなぜ吃音について話し出せなかったのか、それを反省しながら明日からの指導に向かっていきたいと思います。吃音の子どもと小学生のこの時期を添って生きていけるようになりたいと願っています。（ことばの教室担当者）

○「吃音のことを誰にも話せなかった」とか、逆に「あっけらかんと話してきた」とか、シンポジストの３人のお話に共通することとして「吃音の話をする」ということがあったように感じました。子どもにとっても親にとっても話すことのできる「関係」があるかどうかがとても意味あることだと思いました。通級担当者のできることの一つとして、そのような関係を作っていくことなのではないかなと思います。（ことばの教室担当者）

○吃音は古来からの問題であるだけに、偏見も根強いことを改めて思った。自分たちで当たり前と思っている知識・情報を、子どもの周囲にきちんと伝えずにやってきてしまっていることに気づいた。（ことばの教室担当者）

○吃音問題を考える視点はかなり整理されてきた感があります。しかし、保護者や子どもへの臨床では、同じような臨床に見えて、臨床家の吃音観が根本的に違うことで、実際はかなり異なっていると思います。臨床の部分はもっともっと考えていければいいと思います。（ことばの教室担当者）

○いろいろな立場からの話をまとめてうかがえ、勉強になると同時に、自分の指導を振り返り思うことが多くありました。ありがとうございました。（ことばの教室担当者）

○シンポジストの方のように、「笑い」ながら自分の吃音について語れる、すばらしいことと思いました。（ことばの教室担当者）

○吃音を持つ子の保護者として、また、通常学級の教師として、午前の基礎講座では、吃音について今現在分かっていることを聞き、自分の中の吃音の知識をかなり整理できました。また、吃音問題を考える際の視点や支援の仕方、吃音教育臨床で必要なことを整理した形で聞き、これはすぐ同僚に伝えることができると思いました。午後は３人の方の発表をうなずきながら聞く内容が多くありました。個人的に成人の吃音者と話したり、保護者の方と話したりすることはありましたが、発表というまとまった形で聞いたのは初めてでした。発表者の思いがよく伝わってきました。また、ことばの教室の様子や考え方も初めて聞きました。ほんとうに濃い時間でした。有意義な会の企画をありがとうございました。（保護者・通常学級担任）

（牧野泰美）

# あ と が き

国立特殊教育総合研究所が障害種別ごとの研究部・室体制から、国の政策課題や緊急性の高い課題に柔軟に対応するため横断的な組織体制に再編され、従前、研究室ごとに日常的、基盤的に行ってきた「一般研究」から、チームを組み課題解決に向けて取り組む、採択制の「課題別研究」のシステムに切り替わったのと同時に本研究はスタートしました。

折しも特殊教育から特別支援教育への転換・推進を図る流れの中で、通常の学級で学ぶ発達障害等の子どもへの支援のあり方がクローズアップされる中、ことばの教室等においてもそういった子どもへの対応が大きな話題になっていたところでした。配慮の必要な様々な子どもへの支援が工夫・検討されることは大切ですが、その中で、これまでと同様、通常の学級で学んでいる、吃音をはじめ言語のことで困り、悩んでいる子どもへの指導・支援についても、着実に研究を継続していく必要性を感じていたところでもありました。

本研究の論点は、吃音のある子どもが吃音と、自己と向き合い、自己とのつきあい方を学び考えること、自己を肯定的に捉えること等を支えるための実践のありようでしたが、吃音と向き合う、直面するということは、吃音ではなくても、人が自らのコンプレックス等といかに向き合うかという意味において、全ての人に通じる課題でもあります。もちろん直接的には吃音のある子どもの指導・支援に寄与することが本研究の目的・役割ですが、吃音ではない人、あるいは身近には吃音の子どもがいない先生方にとっても、自己を見つめ、子どもとの関わりを見つめる一助となれば幸いです。本研究にご協力いただいた皆様に改めて深く感謝申し上げる次第です。

研究期間中、何度か、所内研究分担者、研究協力者、研究協力機関の代表協力者が集い、研究協議会をもちました。それを通して相互理解が図られ絆も強まったように思います。本報告書をお読みいただいてお分かりとは思いますが、吃音がテーマであるだけに、自らが吃音者の方も何人かご参加いただきました。今、こうして研究報告書をまとめることができたことに安堵するのと同時に、ひとまずこの仲間が解散することへの名残惜しさも感じているところです。しかし、今後も、どのような形であれ、吃音をはじめ言語に障害のある子ども（人）及びその指導・支援をめぐって課題がある限り、地道な努力を続けていく所存です。

平成19年３月

牧野泰美

課題別研究報告書
言語に障害のある子どもへの教育的支援に関する研究
－吃音のある子どもの自己肯定感形成を中心に－
（平成16年度－平成18年度）

# 吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために

平成19年３月　印刷・発行

発行　独立行政法人国立特殊教育総合研究所
〒239-8585　神奈川県横須賀市野比5-1-1
電話　046－839－6839
URL　http://www.nise.go.jp/