

第 6 章

寄稿

I . 言語障害のある生徒に対する支援の在り方

II . 「『吃音のある中高生のつどい』開催の実践について」

I. 言語障害のある生徒に対する支援の在り方

広島大学 川合紀宗

1. はじめに

文部科学省（2020）の特別支援教育資料（平成 30 年度）によると、全国で通級による指導（言語障害）を受けている者は、小学校で 38,275 名、中学校で 477 名、高等学校で 2 名の計 38,754 名、同様に、言語障害特別支援学級で支援を受けている者は、小学校で 1,621 名、中学校で 184 名、中等教育学校で 10 名の計 1,815 名である。つまり、約 40,000 名の言語障害のある児童生徒が支援を受けていることになるが、小学校における支援に集中している。この背景として、①機能性（発達性）構音障害等、小学校のうちに治癒する障害があること、②中学校に通級指導教室（言語障害）を設置している学校が少なく、小学校卒業とともに支援が途絶えること、③クラブ活動や塾等が忙しくなり、通級による指導の優先度が下がること、④特に高校の場合、学校数が少なく、校外通級ができない等が考えられるが、個々のニーズに応じた連続性のある支援を目指すには、少なくとも②については善処し、言語障害生徒の隠れた教育的ニーズを掘り起こすことで、中等教育における言語障害生徒に対する支援を充実させる必要がある。また、③については、支援の質の向上や外部機関との連携、通級する頻度の調整等によってニーズの掘り起こしが可能となる。そして④については、既に実施している自治体もあるが、担当教員側が巡回をする制度を設ける等、工夫の余地がある。

本稿では、思春期の生徒の理解、言語障害のある生徒の理解、支援の在り方、制度設計について述べる。

2. 思春期の生徒がもつ特性の理解

中学生は、児童期から成人期へと移行する中間の時期に相当し、第二次性徴による身体的な成長とともに、情緒、社会性等のさまざまな側面において急激な変化が起こる時期であり、Fig. 1 に示すように、社会や学校・仲間集団・家族等の周囲からの影響を受けながら、自我同一性の確立に向けて、一人の大人として自己を確立する大切な時期である（川合，2017）。この時期の集団の役割は大きく、先輩後輩やクラスメイト等との関係が良好であるか否かによって、生徒の学習や生活に大きな影響を及ぼす可能性がある。

中学生になると、メタ認知力が高まり、他者から見てどう思われているかが気になる、異性や同性の友達の目が気になる、大人の矛盾に気づき、保護者等、周囲の大人に反抗する、自分がどうあるべきかという論理的な考えを持つようになる、等の変化が見受けられるようになる。この時期になると、生徒は家族や仲間とは異なる内面世界があることに気づきはじめるとともに、自意識と客観的事実との違いに悩み、葛藤しながら、自らの生き

方を模索し始める。また、大人との関係よりも、友人関係に自らへの強い意味を見いだす。これを内面の非共有化と呼ぶ。特徴としては、親に対しては内面をさらけ出さずに悩みを打ち明けない、いじめに遭っていても親の前ではその悩みを隠そうする、自分はもう子供じゃないと思い込み、大人になるために自分で悩みを解決しようと頑張る、親に心配をかけたくないと気を遣う、自分には大人としての力が十分備わっていない事に気づいていないために、親の力を借りようとせず、親がその話題を出すと怒る、等の行動が見られる。さらに中学生は、反抗期を迎え、親や教員とのコミュニケーションが不足しがちな時期でもあり、思春期特有の課題が現れる。生徒の発達を支援するには、思春期に見られる様々な態度や行動の表面のみを見て判断するのではなく、その背景要因を理解し、適切に支援をしていく必要がある。

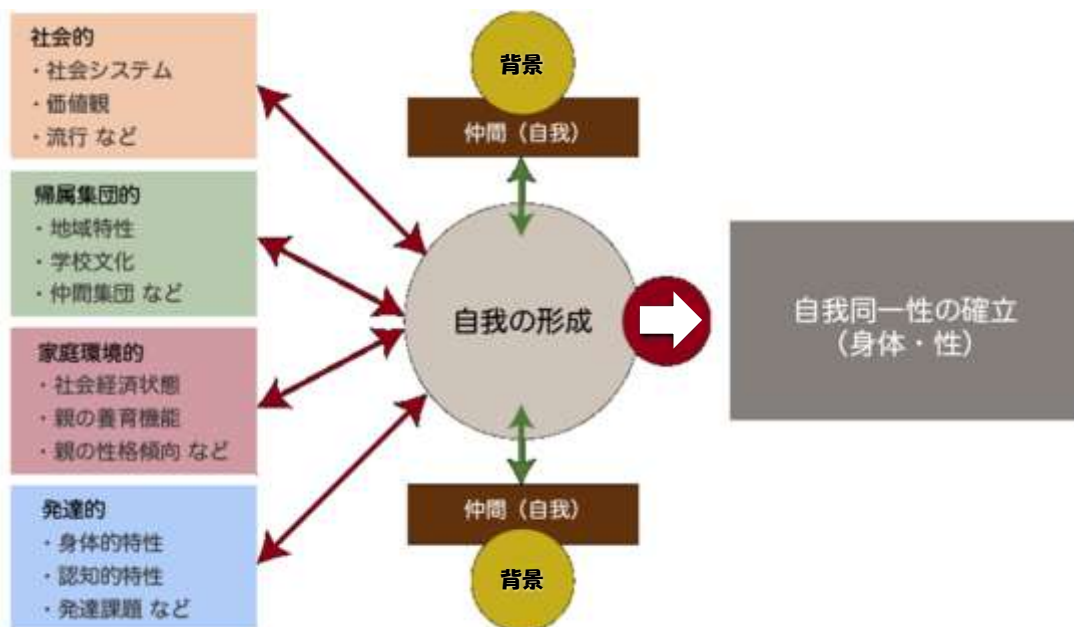


Fig. 1 思春期のこころの発達要因（環境）（厚生労働省，2014）

思春期においては、様々な問題行動や身体的・精神的症状を示す生徒が少なくないが、これは生徒たちが過去の発達段階に戻り、その時期の課題をやり直す過程で現れた症状と考えられている（川合, 2017）。こうした行動や症状に適切に対応するには、教員はその生徒の表面上の課題や問題のみならず、その背景要因についても理解し、それを生徒に適切にフィードバックする等、生徒自身がその問題を正面から捉え、解決のために何が必要かを共に考える機会を作ることが大切である。

3. 言語障害のある生徒の困難

Fig. 2 に示すように、言語障害のある生徒が抱える困難の構造には、個人因子と環境因子がある。環境因子とは、言語障害のある生徒が暮らす環境（学校や家庭等）を示し、学

校においていじめやからかいがあるか、あるいはその対策が練られているか、生徒同士や教員、親がその生徒に対してどの程度関心を寄せているか、生徒の障害に対してどの程度理解があるか、生徒の抱える困難や悩みを軽視せず、真摯に対応しているか、生徒に対して高過ぎる／低過ぎるレベルの要求をしていないか、生徒が暮らす環境の中できちんと受け入れられているか、等の事項が該当する。一方で、個人因子には、一次障害と二次障害の二種類がある。一次障害とは、構音障害、吃音の中核症状や随伴症状、言語発達障害、読み書き障害等、言語障害そのものを指し、目に見えやすいものである。一方、二次障害とは、コミュニケーション意欲の低下や自尊感情・自己肯定感の低下、うまく話せないのでは、笑われるのではないかとといった恐れや羞恥心等、一次障害の状態が継続することや、劣悪な環境因子によって起こるものであり、目に見えにくいものである。言語障害のある生徒を支援するには、環境因子、個人因子双方の実態把握が必要であり、思春期の生徒の場合、個人因子の中でも一次障害が治癒または軽快していたとしても、二次障害が重症化している可能性があり、一次障害が軽いから二次障害は無い、あるいは軽度であろうと考えるのは短絡的であり（長澤・川合, 1998）、十分注意が必要である。

長澤・太田（2004）は、吃音者には自己を否定的に評価する傾向があるが、吃音のとらえ方が前向きである者は吃音を肯定的に認知し、吃音があることで発話行動を避けることはなかったと指摘している。また、伊藤・鎌田（1981）も、適切な支援によって加齢とともに吃音が受容され、自己意識の成熟へと向かうといった発達が認められると述べている。肯定的に自己を受容することは、青年期の課題でもあるアイデンティティの確立にも重要である。このことから、自己の障害や困難に直面し、それを肯定的に認識することは、思春期という時期においては特に重要であり、二次障害の軽快化とも密接な関係があると言える。

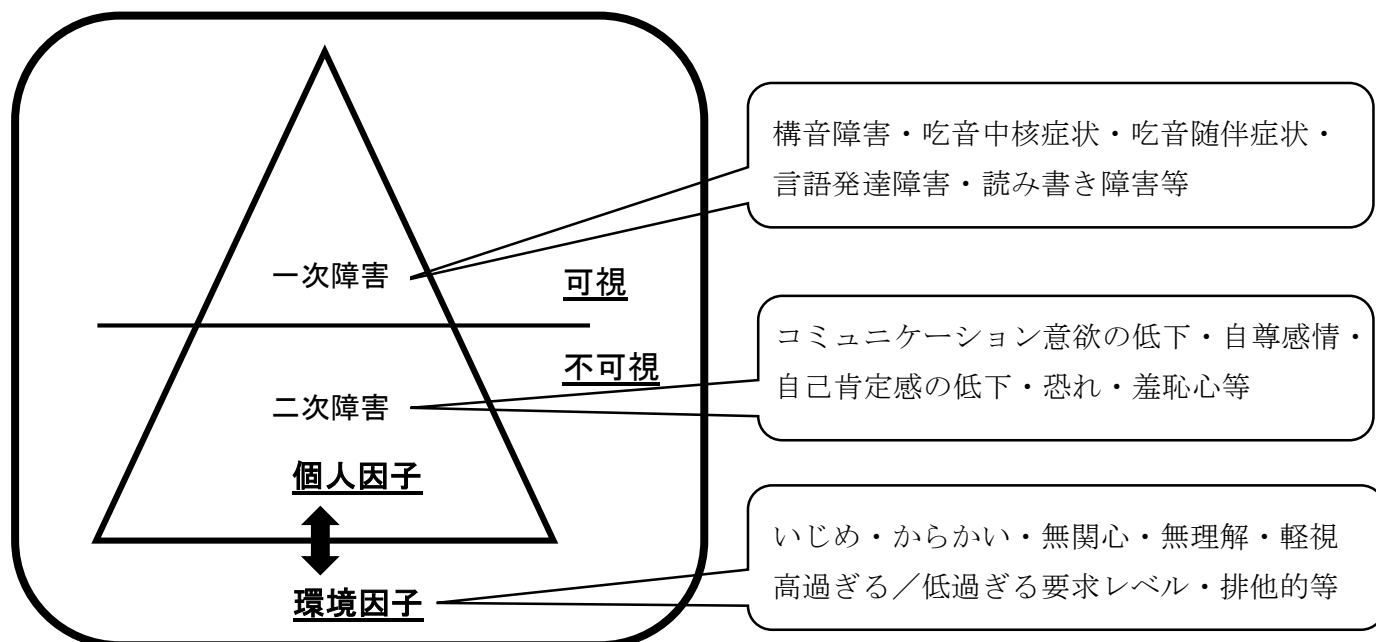


Fig. 2 言語障害のある生徒が抱える困難の構造[Sheehan（1970）の氷山モデルを基に加筆]

太田・長澤（2006）は、吃音のある中学生 12 名と、かつて彼らを指導した小学校通級指導教室の教員を対象に、思春期の吃音児の実態や支援に対する要望を尋ねたところ、全員が卒業時に、「指導を受けなくても、もう大丈夫」と述べていた。しかし、教員側に尋ねたところ、①小学校時代に「もう大丈夫」と言ったものの、約半数の生徒は再び吃音を気にして、中学校でも支援を受けたいと思っていた。②吃音に対して十分な指導を受けられなかったと不満を感じている者がいたことを明らかにしている。筆者がこれまで臨床を行った言語障害のある生徒についても、機能性（発達性）構音障害以外の生徒については、この研究と同様の傾向が認められ、特に中高生や成人については、小学校卒業段階では大丈夫と思っていたものの、思春期に入り、周囲に吃音のことを打ち明けられず、悩みぬいた末にインターネットで筆者を探して相談に訪れる者も少なくない。

4. 言語障害のある生徒の支援の在り方について

（１）思春期と言語障害が掛け合わされた生徒の理解

言語障害のある生徒は、思春期特有の発達段階の中にありつつ、言語障害の一次障害、二次障害が生活や学習にさらなる影響を与えているが、内面の非共有化により、その困難や苦しみを周囲に伝えられない状況にある可能性を考慮する必要がある。

また、障害のある生徒に対応する際の重要なことの 1 つに、心情的な側面への支援が挙げられる。これを心がけることによって、二次的な障害に陥ることを予防することにつながる。発達障害のある生徒は、そうでない生徒と比較すると、叱責体験、失敗体験や傷つき体験等を多く経験している傾向がある（伊藤, 2017）が、これは言語障害についても当てはまるであろう。こうした経験が、言語障害のある生徒の自尊感情や自己肯定感の低下を招く要因になっている。

なお、言語障害の一次障害に対する支援については、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2013）の教育支援資料をはじめ、多くの書籍や論文が発表されているため、そちらを参考にしていきたい。本稿では、個人因子の二次障害や環境調整に焦点を当て、支援の在り方について言及したい。ただ、近年通級指導教室の増加に伴い、言語障害の一次障害への支援についての知識や技能が不足している教員も増加していることは確かであり、専門性の継承や向上を目指した研修体制の構築を、教育委員会や教育センターにはお願いしたい。

（２）言語障害のある生徒の主訴の受け止めについて

さて、思春期という特有の時期を考慮した場合、特に初回面談で生徒が素直に本人の困難や悩みを吐露する可能性は低い。むしろ生徒は教員に対して警戒し、自分の弱みを見せても構わない相手であるかを探っていることが多い。また、言語障害のために、自分の困難を的確に説明したり、話したりすることで自身の症状を見せてしまうことに恐れを抱いている可能性も考慮する必要がある。筆者は、思春期の生徒と向き合う際、以下の 5 つの

点について確認するようにしている。①本人の主訴を鵜呑みにしていないか？②治したい…の背景に何があるか？③具体的にどこで何にどう困っているかを明らかにしているか？④全般的なコミュニケーション能力や質は？⑤言語障害以外に何か別の困難さがありそうか？

本人の悩みの本質が、一次障害自体ではなく、そこから派生した二次障害や環境因子であることが少なくない。また、生徒自身の困りに対する捉えもあやふやで、はっきりしていないことも珍しくない。具体的に何に困っているのかについて、生徒と話し合うことによって明確にすることで、その困難や困りの具体についてメタ認知させ、通級による指導により、どのような支援をその生徒に提供できるかについて、情報を与えることが必要である。また、場合によっては学校心理士や特別支援教育コーディネーター、他の障害種の通級指導教室担当者や特別支援学級担任、外部の関連機関等との連携が必要になるケースもある。

以前、筆者のところで支援を行った当時高校1年生の女子生徒の主訴は吃音であった。ただ、症状自体は軽度であり、自由会話ではほとんど症状が出ず、音読の際に多少の症状が出る程度（約3%の吃頻度）であった。この女子生徒は、小学校時代に通級による指導を受けており、卒業時には「大丈夫」と思っていたが、中学校に入ってから少しずつ吃音の悩みが増し、高校になって耐えきれずにインターネットで吃音の支援をする場所を探し、筆者を見つけた経緯がある。本人の主訴は、「吃音を何とかしてほしい」であったが、本人から詳細に困りの内容を聞き取ったところ、「吃音のことが他人にばれないか心配」「どこに相談しても症状が軽度なので相手にしてもらえないが、悩みは大きく、学校に行けなくなりそう」というものであった。まさに言語障害の二次障害（コミュニケーション意欲の低下、自尊感情・自己肯定感の低下、恐れ・羞恥心等）の状態であった。

（3）言語障害の二次障害への支援について

二次障害の状態へ陥っている生徒については、心理職によるカウンセリングの必要性の有無についてチームで検討し、必要と判断される場合は、まずそちらへつなぐ、あるいは心理職と連携しながら言語障害の二次障害への支援を同時進行させる必要がある。ただ、うつや身体表現性障害等の診断を受けているケースについては、心療内科や心理カウンセリングを優先させる必要がある。

前項で紹介した女子生徒については、カウンセリングの必要性は無いと判断されたため、筆者による支援を2週間に1回（各回60分）2年間、高校3年生時の1年間については月1回実施した。この生徒については、随伴症状は少なかったものの、苦手な音を音読する際、口を不必要に大きく開ける、目をしばたたかせる等の症状が認められたため、まず、一次障害への支援として、「楽な発話の開始」の指導と共に、随伴症状の種類や出現するタイミングについてメタ認知させ、随伴症状を減らし、最終的には無くすことを目指した。二次障害・環境因子への支援としては、全般的なプレゼンテーション能力を高めることで、

人前で話すことへの自信をつけることと、まずは親しい友人にのみ、自身の吃音についてカミングアウトすることを目指した。

随伴症状については、行動が自動化しやすく、中核症状よりもメタ認知が困難なことが多く、指導者側で見本を提示したり、録画しておいたビデオ画像を共に確認することにより、適切に随伴症状を捉え、それを出さないようにしていくことが可能になった。なお、随伴症状をなくすことで、一時的に中核症状が増えることがあるため、そのことは事前に生徒に伝えておく必要がある。

（４）言語障害のある生徒のいじめやからかいに対する留意事項について

言語障害のある生徒がいじめやからかいを受けることにつながるきっかけとして、「なんでそのような話し方をするの？」と言われる、音読や健康観察をする場面で症状が出る、ペアやグループでの話し合いで自分の意見をグループ内での他者に伝えたり、グループ内での意見をまとめて代表者としてクラス全体に発言する場面でうまく表現ができない、日直になった際に授業の始業や終業の号令をうまくかけられない、授業中に、教員から口頭での解答や意見を求められたり、黒板に解答を板書して口頭でその内容をクラス全体に対して説明したりが難しい、学芸会の劇等で自分のセリフを発することが難しいこと等が挙げられる（渡邊・牧野, 2012）。

こうした事態を予防するには、カミングアウトが必要になる場合がある。カミングアウトとは、周囲の人に障害があることを伝え、理解してもらいたいという理由から、本人や保護者などが障害についての説明をすることをいう。周囲に障害告知をすることは、保護者・本人と教師がよく話し合いを行い、必要に応じて専門家の意見も聞き、慎重に行うことが求められる。カミングアウトすることの意味は、本人がどのような状態にあるかを関係者の間で正確に共有し、本人の言動や行動に対し、周囲が理解を示し、事前にトラブルを避け、必要なアドバイスをしやすくすることが期待できる。カミングアウトは、生徒の将来のライフサイクルにおいて、繰り返し実施していく必要のある事項である。例えば、小学校時代に吃音が軽減したものの、中学校に進学してから重症化した場合に、自身の吃音について周囲に説明する必要がある可能性がある。

なお、言語障害のある生徒が、他の生徒から一度や数回だけからかい等を受け、それに対しての仕返しとして、からかいをした生徒に対していじめに該当するような行為をすることにより、言語障害のある生徒がいじめの加害者になることも考えられる。また、言語障害のある生徒が、言語障害とは別の、過去にあった人間関係のトラブル等で、すでに他の生徒からいじめ等を受けている場合、そのいじめの追加的な理由として、言語障害がターゲットになる可能性も考えられる。

以上のことから、「言語障害のある生徒がいじめやからかいを受ける」という点だけを単純に考えるのではなく、いじめには様々な背景や因果関係や生徒同士の人間関係における事情が関わっていることを把握する必要がある。

（５）いじめやからかいに対する支援の在り方

（４）で述べたような、学級全体に対して言語障害のある生徒が単独で話さなくてはならない場面で、教員はその生徒の話し方に着目し、その生徒が発言した後、もしくは発言する際の他の生徒の反応（からかいにつながるようなクスクス笑いが起きていないか）等に注意し、その授業後や、場合によっては授業前に生徒と教員の間で会話をする時間等を作り、授業中に困ることはいないか、等の話し合いをしっかりとしておく必要があるとも考えられる。また、事前に話し合っ、言葉を発する際にどのような言葉、単語がつかえやすいか、等を教員が知っておくこと、そして授業中に言語障害のある生徒と教員だけがわかる合図のようなものを事前に作っておき、授業中に「ここは当てないでほしい」、「この問題は大丈夫だから当ててもいい」といったように、場面によって生徒が教員に対して提示できるシステムを作ること、いじめの未然防止には有効的であると考えられる。特に転校や進級等で、環境が大きく変わる場合に関しても、教員の方から、言語障害のことだけではなく、それ以外のことで悩んでいることはないか、数分の時間でも話し合いの時間を設定することも重要であると考えられる。

また、いじめやからかいを受けた場合、生徒自身が教員に直接報告できなかったり、教員の目が届いていなかったりすることもあるため、もしいじめやからかいがあった場合、学校としてどのような体制で被害者を守るかについて、相談窓口を含め生徒に対して情報提供しておくことが重要である。

いじめやからかいに対しては、まずは自身を守るという姿勢が大切であり、言語障害のある生徒が「障害や困難のことでからかわれる」事態が発生した場合、自身の言語障害について正しい知識を身につけた上で、そのことを相手に説明する、なるべくいじめの対象者になりにくい状況を自分自身で作っていくことも重要であると考えられる。また、教員が家庭とこまめに連絡を取り合い、生徒の家庭での状況や、家庭内で学校についてどのような話をしているか等を聞き取ることも重要であり、教員が場面や状況に応じた支援の在り方を保護者に提示したり、家庭での様子を聞いた上で学校がどのような対策を行うことができるかについて、保護者と学級担任、所属校がチームで共に考えていくための後押しをしたりすることも、通級担当者としていじめやからかいへの支援を考えていく上で重要である。

文献

- 1) 伊藤則博・鎌田優子 (1981) 吃音者の自己意識に関する分析的研究. 児童精神医学とその近接領域, 22 (3), 193-202.
- 2) 伊藤由美 (2017) 発達障害のある子どもへの心理的支援をめぐる課題ーインクル DB の事例の検討からー. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 44, 43-55.
- 3) 川合紀宗 (2017) 4 章 「生徒の発達の支援」のポイントと解説 1 生徒の発達を支える指導の充実, 100-109, 無藤 隆 編 平成 29 年版 中学校新学習指導要領の展開 総則編. 明治図書.
- 4) 厚生労働省 (2014) 思春期のこころの発達と問題行動の理解. e-ヘルスネット, <https://www.e-healthnet.mhlw.go.jp/information/heart/k-03-002.html> (2020 年 1 月 16 日閲覧) .
- 5) 文部科学省 (2020) 特別支援教育資料 (平成 30 年度) .
文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2013) 教育支援資料ー障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実ー.
- 6) 長澤泰子・川合紀宗 (1998) 吃音児の態度変容に関する研究. 広島大学学校教育学部紀要, 20, 97-108.
- 7) 長澤泰子・太田真紀 (2004) 吃音児・者における肯定的自己評価の促進要因ー成人吃音者に対する質問紙調査ー. 特殊教育学研究, 41 (5), 465-474.
- 8) 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ー小学校通級指導教室を終了した中学生を中心にー. 日本橋学館大学紀要, 5, 3-13.
- 9) Sheehan, J. G. (1970) Stuttering: Research and therapy. Harper & Row, New York.
- 10) 渡邊美穂・牧野泰美 (2012) 自分と向き合う子どもの育成ーことばの教室における吃音のある子どもとの学習を通してー. 国立特別支援教育総合研究所ジャーナル, 1, 10-15.

Ⅱ. 「『吃音のある中高生のつどい』開催の実践について」

金沢大学人間社会研究域学校教育系 小林宏明

1. はじめに

近年、全国各地で吃音のある子どものつどいが開催されている。これらの多くは、吃音のある子どもの親、吃音当事者の青年や成人、ことばの教室や言語聴覚士の先生方などによる合同チームにより企画・運営されている（小林, 2019）。

多くの吃音のある子どもにとって、つどいは、自分以外の吃音のある仲間にはじめて出会う場である。つどいでの吃音のある仲間との出会いや交流を通して、吃音で悩んでいるのは自分だけでないことや、吃音の悩みを抱えつつも日々頑張っている仲間がいることがわかる。また、つどいは、吃音のある者同士がどもっても気兼ねなく話したり、当事者同士ならではの相談をしたりできる場である。つどいでは、吃音の愚痴や悩みが、同じ吃音がある者同士、理屈や説明なしに「あ、うん」の感覚で理解してもらえる。授業や友達関係、部活動、高校受験での吃音への不安や対処の相談に、実際の体験に基づいた具体的なアドバイスがもらえる。

保護者にとっても、つどいは、普段なかなか言えない吃音のある子どもの育児の悩みや将来の不安を話したり、相談したりできる場である。多くのつどいでは、保護者同士の懇談の時間や、先輩保護者や吃音当事者、ことばの教室や言語聴覚士などの専門家との相談の時間を設けている。これらでは、同じ吃音のある子どもがいる保護者同士、ざっくばらんに育児についての悩みを言い合ったり、先輩保護者などからアドバイスやエールを得たりできる。

吃音当事者がつどいの企画・運営に関わるのは、「吃音のある子どもや保護者の役に立ちたい」という熱意からであることが多い。そして、つどいに参加し、吃音のある子どもや保護者が安心した表情を浮かべ、感謝してくれることに、達成感ややりがいを感じる。さらに、吃音のある子どもの悩みを聞いたり、相談に答えたりすることは、自身の吃音を振り返ったり、今後どのように吃音と向き合えば良いか再考する契機になる。

ことばの教室担当や言語聴覚士の先生にとって、つどいは、普段の個別指導では見せない子どもの異なった側面を知る絶好の機会である。また、つどいに参加する子どもや保護者、吃音当事者の青年や成人との関わりを通して、吃音のある子どもが抱える様々な困難や毎日の授業や学校生活での対処法や、吃音のある子どもの保護者の思い、青年期や成人期の吃音のある人の現状を学ぶことができる。さらに、卒業を控えた6年生の子どもを担当することばの教室担当の先生にとって、つどいは、担当する子どもの中学校入学以降の支援を託す場である。

このように、つどいは、吃音のある子ども、その保護者、吃音当事者の青年や成人、ことばの教室担当や言語聴覚士の先生方が、それぞれにとってメリットのある Win-Win-

Win-Win の関係性のもと、One Team となって作り上げていくものである。

筆者は、2013 年度より勤務先の金沢大学で、言友会の方などの協力を得ながら、「吃音のある中高生のつどい」（以下、「中高生のつどい」とする。）を開催している。そこで、本稿では、中高生のつどいの概要、実践の様子について報告する。

2. 中高生のつどいの概要

（１）きっかけ

筆者は、2010 年頃から、「吃音のある小学生のつどい」を 1～2 年に 1 回程度の不定期開催の形で実施してきた。「吃音のある小学生のつどい」はその名称の通り、当初は小学生のみを対象としたものだったが、吃音のある幼児や中高生からの参加希望が多かったことから、「吃音のある子どものつどい」に名称を変更し、幼児から中高生まで幅広い年齢層の方を対象を拡大した。また、開始当初は、金沢大学の学生の有志に運営を担当してもらっていたが、徐々に石川言友会の会員や、近隣のことばの教室担当や言語聴覚士の先生が運営に参画下さるようになった。つどいは規模が大きく、内容も充実していったが、中高生の参加はそれ程多くないのが現状だった。その一つは、部活の試合がある、入試が近いというものだった。

そんな折、あるベテランのことばの教室の先生から、「中高生は忙しいから、土日開催だと来られないよ。平日の塾に行くような時間がいいんじゃないかな」とアドバイスいただいたことがあった。そこで、「ニーズとライフスタイルを踏まえた吃音がある中学・高校生の教育・支援方法の開発」というタイトルの科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究, 2012～2014 年度）（小林, 2014）の研究の一貫として、2013、2014 年度に中高生のつどいを開催した。そして、科研費研究が終了した後も、開催頻度を減らしたり、休止期間を置いたりしながらも、現在まで継続して行っている。

（２）形態

年 4～5 回程度、平日の夜（19:00～21:00）を中心（一部は、休日や長期休業中）に開催している。ただし、2018 年度、2019 年度は諸般の事情により年 1～2 回程度の開催にとどまっている。

毎回参加する中高生は、1～7 名程度。北陸特有の事情として、冬季は降雪のため参加をキャンセルされる方が多く、1 名のみの参加の回もあった。中高生は、小学生時に筆者が金沢大学で行っている教育臨床相談に通っていた生徒が多かったが、近隣のことばの教室や言語聴覚士のいる病院に配布した案内チラシや筆者の開設するホームページの案内を見て応募した生徒もいた。中高生の募集は、毎回の中高生のつどい毎に行った。中高生の中には、ほぼ全ての回に継続的に参加した生徒、年に 1～2 回程度の頻度で参加した生徒、1

～数回のみ参加した生徒など様々だった。

運営スタッフは、開始当初は筆者と金沢大学学校教育学類特別支援教育専修の大学生 2～3 名だった。しかし、徐々に、吃音のある人のセルフヘルプグループ石川言友会の会員や、近隣のことばの教室や言語聴覚士の先生方の協力が得られるようになり、最近では 5 名程度で行っている。

（３）内容

毎回の中高生のつどいでは、「アイスブレーキング」、「吃音の話し合いや学習」を行った。また、中高生のつどい終了後は、筆者と保護者とで懇談を行ったが、その間、中高生は参加者同士で雑談をして過ごした（図 1）。

	7:00	7:40	7:50	8:30	9:00
中高生	アイスブレーキング	休憩	吃音の話し合いや学習	参加者同士で雑談	
保護者	自由（茶菓のある待合室を用意）			筆者と懇談	

図 1 つどいのタイムスケジュール

3. 実践の様子

参加した中高生は、多い時でも 7 名、少ない時は（降雪時の 1 名を除くと）2～3 名と、こじんまりしていた。ただ、中高生一人一人がゆったり、じっくりと自分の思いを話したり、一人の吃音の悩みを参加者全員で考えたりするなど、こじんまりした人数ならではの良さがあった。なお、参加回数が少ない中高生の中には、部活動や受験で日程が合わなかったり、遠方（自宅まで 300km 超）だったりして、参加したくてもできない者もいた。

（１）アイスブレーキング

中高生のつどいの開催が年数回であったことや、毎回参加者の入れ替えがあったことから、参加者の緊張をほぐし、参加者同士の交流を深めることを目的としたアイスブレーキングを毎行行った。

第 1 回の中高生のつどいでは、冒頭で参加者全員の前での自己紹介を行った。しかし、参加者の中に、自己紹介に苦手意識を持つ中高生が多く、自己紹介が負担であるという訴えがあったことから、第 2 回目以降は、自己紹介のパス制度（吃音で言いにくい場合は、自己紹介をパスしても良い。その場合は、本人の了解を取った上でスタッフが代わり紹介する）を導入した。また、自己紹介の代わりに、サイレント自己紹介、他己紹介などのアイスブレーキングを行ったこともあった。

中高生のつどいで実施した主なアイスブレーキングの活動例を、表 1 に示す。アイスブレーキングは、中高生の発話への不安や負担を考慮し、「ジェスチャーゲーム」、「話し言葉を使わないコミュニケーション」などの発話を伴わない活動や、「共通点を探そう」、「あな

たはどっち」、などの中高生とスタッフのペア、もしくは中高生 2～3 人とスタッフの小グループに分かれての活動を中心に行った。これらは、発話に苦手意識がある中高生にとって不安や緊張を感じずに安心して取り組める活動であるようだった。

中高生のつどいに繰り返し参加する者が増え、参加者同士の関係が深まってくると、発話への緊張や不安を考慮する必要が徐々に少なくなっていっていった。そこで、「マニアックな話大会」、「ルーレットトーク」などの発話を伴う活動を導入した。そうすると、自分の好きなことや得意なことを生き生きと話したり、参加者同士のコミュニケーションを楽しんだりする様子が見られるようになった。例えば、ある中高生は、「マニアックな話大会」で自身の趣味について熱く話したことをきっかけに、中高生のつどいの活動全般に意欲的に参加したり、他の参加者に自分から積極的に話しかけるようになったりした。

表 1 実施したアイスブレイキングの活動例

サイレント自己紹介	名前や在籍校、皆さんへの一言などを書いた「自己紹介用紙」を持って、発話なしで、表情や身振りのみで自己紹介する。
他己紹介	中高生とスタッフのペアをつくり、まず、スタッフに中高生へのインタビューをしてもらい、スタッフにインタビューの内容に基づいてペアの中高生の紹介をしてもらう。
ジェスチャーゲーム	参加者をいくつかのグループに分け、用意したお題（ゴリラ、すいか割りなど）のジェスチャーが、どれぐらい同じメンバー同士で正解するかを競う。
話し言葉を使わないコミュニケーション	参加者をいくつかのグループに分け、用意したお題（お腹がすいた、明日遊園地連れてってなど）を話し言葉を使わないで、どれぐらいメンバー内で通じるかを競う。
共通点を探そう	参加者をいくつかのグループに分け、メンバー間の共通点（誕生月、好きな芸能人など）をいくつか見つけられかを競う。
あなたはどっち？	参加者をいくつかのグループに分け、(1) 旅行は豪華国内旅行、それとも海外旅行？、(2) サラダはポテト、それともマカロニ？、などの 2 択の質問の回答とその理由を言い合う。
マニアックな話大会	参加者一人一人が、興味・関心のある他の人からみたらマニアックな事柄（ゲーム、アイドル、歴史上の人物など）について話をする。
ルーレットトーク	ルーレットを回し、それぞれの目に割り当てられたお題（びっくりしたこと、夏休みの思い出など）について話す。

(2) 吃音の話し合いや学習

中高生のつどいでは、吃音の話し合いや学習をメインの活動と位置づけ、(a) 吃音についての基礎知識を学ぶ（吃音ミニレクチャー、吃音 Q and A など）、(b) 言友会会員の体験談を聞く（言友会の方の中高生時代の体験談を聞こうなど）、(c) 自身の吃音の状態や困難を話したり、相談したりする（吃音で困ったこと発表、吃音の切り抜け方を考えよう、新学期の不安と悩み、ディスカッション）、(d) 参加者同士の交流を深めたり、コミュニケーションを楽しんだりする（カード de トーク）などの活動を行った（表 2）。

吃音について話し合いや学習は、中高生が自身の吃音の疑問や悩みを相談したり、他の中高生や言友会会員の吃音への考え方や対処法を知る機会であり、積極的に自身の吃音の体験を話したり、言友会会員に質問したりする様子が見られた。また、吃音の話し合いや学習を通して、不十分だった吃音の知識（例えば、吃音のある人の出現率や、吃音の言語症状の種類）が学べたという者もいた。しかし、中高生の中には、吃音による話しにくさがあることに加え、恥ずかしい、自分の弱点と捉えている吃音について大勢の人の前で話すことへの抵抗やためらいから、活動に消極的な者もいた。そこで、抵抗やためらいがある時は参加しなくて良いことを中高生に伝えると共に、(1) 吃音の話し合いの前に、

表 2 実施した吃音の話し合いや学習の活動例

吃音ミニレクチャー	吃音ってどんな状態?、どの位いる?、どうしてなる?、などについて、筆者がミニレクチャーをする。
吃音 Q and A	中高生から出された吃音に関する疑問や質問を、筆者や言友会会員、ことばの教室・言語聴覚士の先生が回答する。
言友会の方の中高生時代の体験話を聞こう	言友会会員が、中高生時代を中心に体験談を話したり、中高生の質問に答えたりする。
吃音で困ったこと発表	中高生や言友会会員に、吃音で困った体験を発表してもらう。
吃音の切り抜け方を考えよう	授業中に吃音で言葉が出ない、友達に「どうして話す時つまるの?」と質問される、などのピンチをどのように脱するかを話し合う。
新学期の不安と悩み	新学期を迎えるにあたっての不安や悩み（自己紹介がある、友達に吃音のことを伝えるかなど）を出し合ったり、対策を話し合ったりする。
ディスカッション	「吃音の困難を楽にするには」、「吃音のある人のための法律を作ろう」などのテーマを設け、参加者 1 人 1 人の意見を出し合ったり、話し合ったりする。
カード de トーク	「すごく!すごろく」、「ころころカード」などのカードを一枚ずつめくり、そこに書かれているお題を行う。

ワークシートに話す内容をまとめる時間を設ける、(2) 筆者や言友会会員が、話がゆきづまった時の発話の口火を切るなどの話し合いの調整役を担うなどの対応をした。その結果、ワークシートを読み上げたり、筆者や言友会会員の発言を受けたりする形で、自身の体験や思いを話せた者もいた。

(3) 保護者との懇談（参加者同士で雑談）

保護者の懇談では、時間の制約から、活動の概要を伝え、それぞれの保護者から簡単な近況を尋ねる程度のことしかできなかった。しかし、子ども等が活動をしている間、保護者同士で、我が子の吃音の状況や悩みについて語り合っていたようで、親密な雰囲気が出ていた。

なお、保護者の懇談の時間、中高生は参加者同士で雑談を行っていたが、活動が終わった安堵感からか、リラックスした雰囲気の中、活動ではあまり発言のなかった中高生が積極的に雑談に加わるなど、活動中より活発にコミュニケーションが交わされていた。

4. まとめ

毎回継続的に参加した中高生がいたことや、毎回の活動終了後に記入してもらったアンケートで、中高生、保護者双方の満足度が高かったことから、中高生のつどいには一定の意義があると考えられた。

ただ、中高生の中には、中高生のつどいへの参加を進めても、「他の吃音の人と会うことには抵抗がある」、「特に会いたいとは思わない」などの理由で辞退する者がいた。このことは、中高生の指導・支援の受け皿を中高生のつどいに限定するのではなく、中高の通級指導教室や言語聴覚士による個別指導の場も設ける必要があることを示している。

文献

- 1) 小林宏明 (2019) イラストでわかる子どもの吃音サポートガイド：1人ひとりのニーズに対応する環境整備と合理的配慮サポートブック. 合同出版.
- 2) 小林宏明 (2014) ニーズとライフスタイルを踏まえた吃音のある中高生の教育・支援方法の開発「吃音のある中高生の夜間のつどい」の試み. 日本特殊教育学会第52回大会発表論文集. P5-H-10.
- 3) ことばの教育臨床研究会 (2014) 吃音のある子どもたちのための教材　すごく！すごく. NPO法人全国言友会連絡協議会
- 4) クリエーションアカデミー (2017) こころかるたく子ども向け>. クリエーションアカデミー.

