

<実践研究>

吃音のある児童のグループ指導を巡ってⅠ：視点の設定

中村 勝則*

ことばの教室に通級する吃音のある児童のグループ指導は、全国のことばの教室では比較的实践されており、また、実践したいと考えている担当教師が多い。しかし、グループ指導に関しては刊行されている書籍等で取り上げられているものは少なく、それらの書籍を参考にしたり、先輩教師から助言を受けたりして試行錯誤しながら指導を組み立てているのが現状であろう。加えて、担当教師も異動しやすく、長年にわたりことばの教室を担当している教師の率もそれほど高くはないのが実情である。このことが指導の継続性をあやふやなものにしてしまう傾向を生みやすい。そこで、小学校のことばの教室における吃音のある児童のグループ指導のあり方の視点を、改めて「どもってもいい」という吃音肯定観に立脚し、児童・保護者・担当教師の3領域で考察した。

キーワード：吃音のある児童・グループ指導・吃音肯定観・保護者・担当教師

Ⅰ. はじめに

現在の吃音指導や臨床（以下、これらを指導とする）は、吃音の原因が未定であることから確立されたものではないことは周知のことである。つまり、経験的な理論、或いは仮説的な理論（例えば学習理論）から指導が組み立てられているわけである。一般的に指導には2つの主流があるといわれる。「流暢性形成法（Fluency Shaping Therapy）」と「吃音緩和法（Stuttering Modification Therapy）」である。現在は、ここにGuitar（2006）による「統合的アプローチ（Integrated Approach）」が加わるであろう。短絡的な物言いを許してもらえるならば、「流暢性形成法」と「吃音緩和法」との大きな相違は、その吃音観にあると言えよう。「形成法」は、どもってはいけないという吃音否定の立場に立ちやすく、「緩和法」は、どもってもいいという吃音肯定の立場に立脚した指導法であろう。

このように捉えてきた場合、小学校のことばの教室における吃音のある児童のグループ指導に関しても、指導者の立脚する立場によってその方法論は自ずと異なってくるだろう。ここでの考察は、「どもってもいい」という吃音肯定観の立場で展開している。この場合、指導者として心に深く留めておかねばならないのは、

吃音を肯定的に受容するのは当事者である吃音のある児童自身であるということである。むろん、指導者も吃音を肯定的に受容することに努めることは必要ではあるが、それはあくまでも指導者としての資質にかかわる課題である。

Ⅱ. 個別指導の概要

どもるといふ吃音症状が人とのコミュニケーションを通して心理的な負荷を負わせ、コミュニケーション意欲並びにコミュニケーション活動に何らかの支障を生じさせる状況に至らせるものが吃音であるとシンプルに捉えた場合、学童期にある子どもはすでに生活しているコミュニケーション環境から心理的な負荷を負わされていると考えられる。ことばの教室を訪れる大半の吃音のある児童は、話し方をどのようにしたいのかという問いかけに、「なおしたい。」と明確に答えることからそのことが窺える。個別指導は子どもの思いに添ってなされることが大切であるが、コミュニケーションを通して負わされたものは、コミュニケーション環境を変えない限り、そのことを払拭することはできない。従って、吃音の指導は、単に吃音のある児童個人にのみなされるものではなく、児童の生活の場である家庭や在籍学校（学級）等をも視野に入れたものである必要がある。このことをFig. 1に概括する。

* 東京都江東区立南陽小学校

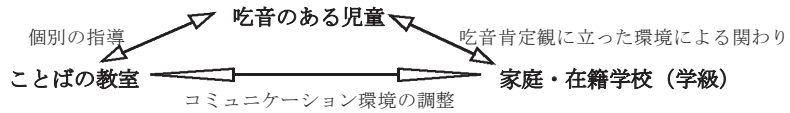


Fig. 1 吃音のある児童の個別指導の枠組み

1. 個別指導

「個別指導」は大きく分けて3つの領域が考えられる。1つは吃音症状に対する直接的なアプローチである。吃音症状改善のためのスキルを吃音のある児童に応じて利用するわけである。なお、様々な発話法を知ることは、自分の吃音の症状を正しく理解する一助となると個人的には考えている。

今ひとつは、吃音に対する心理へのアプローチである。吃音をどのように受け止めているかは、コミュニケーション態度に反映する。そのために、

- ①現在の吃音についての知識を知る。
- ②自分の吃音についての理解を深めることで、自分の吃音をより客観視できるようになる。
- ③吃音症状が生じたときの自分の心の動きや態度を知る。このことはコミュニケーションの相手について考えることにも通じることである。

以上のような指導を通して吃音に対する恐れを軽減し、コミュニケーション活動の心理的な支障を取り除くわけである。

3つ目は、からかいやいじめに対する対処法を考える指導である。これは主体的にコミュニケーション環境を整える活動であるため、児童自身の吃音に対する肯定的な受容と深く関わっている領域である。

2. コミュニケーション環境の調整

「コミュニケーション環境の調整」は児童に対する「吃音に関する心理的アプローチ」と不即不離の関係にある。つまり、家庭、在籍学級担任が吃音をどのように受け止めているかは、家庭、在籍学級担任のコミュニケーション態度に影響するからである。従って、下記のように児童の指導と対照的な指導がなされる。

- ①現在の吃音についての知識を知る。
- ②子どもの吃音についての理解を深めることで、子どもの吃音をより客観視できるようになる。
- ③吃音症状が生じたときの子どもの心の動きや態度を知る。このことはコミュニケーションの相手(吃音のある児童)との対応を考えることでもある。

吃音に関する心理に対するアプローチの前提は「吃音をオープンに語る」心理であり、そのためには吃

音を肯定的に受容する態度が必須である。従って、吃音のある児童のことばの教室での指導は、上記のような指導を様々に駆使してこのような態度を育てることにあるといえよう。

3. 個別指導とグループ指導との関連

個別指導は、大人対子ども一対一の指導である。吃音に関する知識は伝えられてもその裏付けとなる事実を伝えることは難しい。また、吃音に対する心の動きの有り様は伝えられても伝聞的にてある。むろん、指導者自身に吃音があればこの限りではないが、それはたまたまそうなのであって、一般的ではない。このような視点に立ったとき、吃音のある児童同士がグループ指導を通してかかわることで教師のことばの裏付けを得られることになるだろう。このように考えたとき、個別指導を補強する指導がグループ指導であるといえよう。とはいえ、個別指導には個別指導の、グループ指導にはグループ指導の独自の支援があるということも確かなことである。概念的には、Fig. 2のようになる。

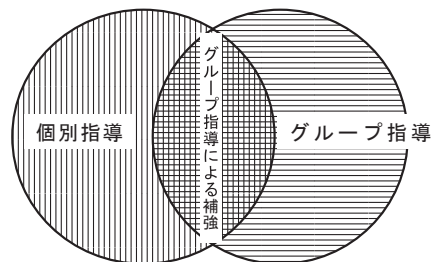


Fig. 2 個別指導とグループ指導の関係

Ⅲ. グループ指導を考える視点

ことばの教室はそれぞれの教室で吃音のある児童の人数などの状況が異なり、また、先に述べたように担当教師の異動も頻繁にあるということなどから、以下に述べる視点はある意味では理想的、つまり、机上の空論であるかもしれない。しかし、指導する上での基本的な視点をもっているか、いないかは、やはり指導

の質に影響を及ぼすだろう。なお、視点を整理する上で、児童集団・保護者集団・指導者集団の3つの領域に分けた。その上で、児童の領域をグループの構成・質・指導内容（形成のプロセス）の3つの視点に分けて述べた。

1. 小林（2009）による「小集団指導の優れた効能」

小林（2009）は、小集団（グループ）指導の効能として以下の4点を挙げている。

(1) 自分以外の同時代の吃音がある子どもがいることを実感できる。

個別指導では、この実感を味わうことができない。第一義的な効能であろう。吃音のある児童を、自分ひとりがこのような話し方になってしまうという孤立感から脱出させるだろう。

(2) 吃音がある者同士でなければできない会話ができる。

どもるといふ共通の発話症状がある者同士であるためにどもるといふことに負い目を感じることがない、あるいは、少ない。また、同様の体験をしている可能性が高く、安心して、また、共感的に会話が交わせるわけであろう。「ああわかる、わかる。」との共感的肯定が自然にできるのである。なお、このことは孤立感からの脱出にも繋がる。

(3) 吃音の言語症状や問題の現状を客観的にとらえたり、内省したりすることを狙った活動を、より円滑に、深く行うことができる。

吃音があるという共通の課題を中核に据えた共同学習が成立することから、「こういうことだったのか。」「そんな風にも考えられるのか。」など、児童同士の活動や話し合いの中で、より客観的な吃音理解や吃音にかかわる事態に関する視野を広げることが可能になる。

(4) 他にも頑張っている仲間存在を意識することで、毎日の生活を頑張っていこうという意欲がわく。

青山（2009）が述べる「吃音のある生活」に一脈通じることであろう。このことは、①から③の効能が結果として、もたらすものであろう。生活の張りや自分の生活のQOLに向き合う姿勢を児童に醸成するのであろう。

このようなグループ指導の効能を活かして、「吃音を肯定的に受容し、吃音にこだわりすぎない生き方を目指す基盤をより堅固に育てる」ことができるのであろう。

小林（2009）の挙げた効能は児童に対するものであったが、このような効能は保護者集団にもいえることである。以下に保護者の立場に立って、対照的に効能を述べておく。

- 1) 自分以外にも同時代の吃音がある子どもの親がいることを実感できる。
- 2) 吃音がある子どもをもつ親同士でないとできない会話ができる。
- 3) 子どもの吃音の言語症状や問題の現状を客観的にとらえたり、関わり方を内省したりすることをより円滑に、深く行うことができる。
- 4) 他にも頑張っている吃音のある子どもを育てている親の存在を意識することで、吃音のある子どもとの毎日の生活を頑張っていこうという意欲がわく。

児童の通級は保護者の付添を原則としている所が大半である。児童のグループ指導に合わせて、吃音のある児童の保護者も顔を合わせるわけである。この機会を活かして、小さな「保護者会」を行うことも可能である。むろん、顔見知りになれば、自然におしゃべりに花を咲かせることにもなる。このような一見無駄なおしゃべりを通してお互いがよりよく知り合うことになる。保護者同士がよりよく知り合い、子どものことをオープンに語り合えるようになることが家庭のコミュニケーションを整えることに繋がるであろう。

ところで、担当教師に対しては、どのような効能が考えられるのだろうか。以下にいくつか挙げてみる。

- 1) 個別指導では見られない児童の姿を見ることができる。：吃音のある児童同士という前提はあるが、教師対児童一対一の指導場面では見られない姿をグループ指導では見せてくれる。児童の新しい側面を知る機会になるわけである。
- 2) 個別指導の成果や不足面を知ることができる。
- 3) グループ指導の指導案を話し合う際、教師同士が吃音に関する考え方や指導に関する意見を交換できる。
- 4) 指導後の反省を通して教師同士がお互いの指導の仕方について示唆を与え合える。また、気づいていなかった児童の姿を交換できる。
- 5) 吃音に関して学び取っていない側面を知ることができ、自分の研修、或いは研究課題を知ることができる。

このような効能が、現在行っている個別指導のあり方を反省する機会をもたらししてくれるわけである。むろん、このような効能の中には1人担任のことばの教

室では難しいものもある。1人担任の場合は、他教室の先輩教師に指導を觀てもらったり、専門家を招いて指導研究を行うなど積極的な研修を心がけるのがよいだろう。

2. 児童集団

児童集団を考えるに当たって、グループの構成の視点、グループの質の視点、それから指導内容（集団の形成プロセス）の3つの視点で考えた。このうち、構成と質は、いわば表裏の関係にあり、どちらがどちらともいえない項目がある。従って、便宜上の区分けである。

なお、グループの指導は、どのような指導目標を設定するかによっても、通級している吃音のある児童の人数によっても多様な方法が考えられるが、この論では、主に継続的な指導を前提として述べ、臨時的な指導に関しては補足的に説明をしていくことにする。

(1) グループの構成の視点

目下、次の8視点を考えている。

- 1) 同年齢か異年齢か：継続的な指導の場合には、年齢が近い集団の方がお互い対等に関われる可能性が高い。但し、先輩（お兄さんやお姉さん）に聞いてみようのような設定で指導を行う場合には異年齢集団となろう。
- 2) 同性か異性か：発達の観点からは低学年の内は異性集団、高学年は同性集団ということが1つの目安になるだろう。なお、青山（2007）は、「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。」と述べている。参考となる視点である。
- 3) 吃音に対する思い：どのようなことに否定的か、どのようなことに肯定的かによってその思いを深めたり、お互い異なる思いをぶつけ合ったりすることで、様々な考えを知る可能性が生まれよう。
- 4) 個別指導の成果：個別指導の成果は上がっているが、個別指導ではこれ以上十分深められないところ、あるいは、小集団によってその成果をより確かなものにする可能性があるところなどを考えての視点である。
- 5) 吃音症状の質：症状の重い児童と軽い児童を組み合わせることは、症状だけではなく、吃音に

対する心理や態度と関連させて慎重に考慮すべきであろう。

- 6) 児童の特性：性格・行動特徴・認識力などを考慮することが指導の目標に照らし合わせて必要になろう。
- 7) その他：例えば、実際に通級している児童でどのようなグループ指導が考えられるかという教師側の具体的なイメージも関与してこよう。

(2) グループの質の視点

目下、次の5つの視点を考えている。これらの視点は、日々の生活の中で起こる吃音体験を自分のことばで表現し、他児童の体験を、共感をもって聴き、コメントできる集団を最終目標に置いて想定してのものである。

- 1) 気が合う：集団内で孤立児をださない配慮である。
- 2) 自分の吃音に向き合える、或いは、向き合おうとしている。
- 3) 自分のことばで表現できる。：よい意味での主張性が育っている。或いは、育ちつつある。
- 4) 人の話が聴ける：コミュニケーションスキルがある。或いは、コミュニケーションスキルが育ちつつある。
- 5) 集団による指導を受け入れられる：心理面での状態を考慮しての視点である。

(3) 指導内容（集団の形成プロセス）

基本的に継続的指導を前提として、次のような集団の成長のプロセスを参考までに考えてみた。

- 1) 第1段階：知り合う：回を重ねる中で、お互いがより深く知り合い、第5段階を準備する。
- 2) 第2段階：知識を共有する：どもるって？・吃音知識クイズなどを通して。
- 3) 第3段階：吃音体験を語る：こんなとき、どうした など。
- 4) 第4段階：吃音体験等を話し合う：こんなことがあったのだけど…、吃音相談会 など。
- 5) 第5段階：自主的につき合う：卒業後連絡を取り合う、言友会の中高生の集いへの参加 など。

上記は、吃音に対する心の動きや態度に焦点を置いたプロセスである。吃音のある児童同士が、吃音に関する科学的な知識を共有し、自分の吃音についてオープンに語る関係を作りながら、改めて自分の吃音について内省する力を育てることをねらいとしている。ことばの教室での取り組みは、第4段階までであり、第5段階は、卒業後、吃音のある者同士の主体的な関

わりに結びついてほしいとの願いである。自分の吃音について安心して語れる仲間がいるということは、生活をする上で心強い支えとなるだろう。また、セルフヘルプグループの言友会等についても、知識として伝えることを考慮してもよいと考える。地域によっては吃音のある中高生の集いのような活動があり、そのような会への参加も促すこともできよう。

なお、エンカウンターの手法を参考にした活動や話し方にかかわる集団指導も取り入れながら、指導を組み立てることがグループ指導を楽しいものにし、参加意欲を高めると考えられる。

グループ指導の年間の回数は、各ことばの教室の事情により、一概に決められないが、理想としては、月1回、60～90分の指導が行えらると、児童同士の関係を深められるだろう。

3. 保護者集団

先に述べたように児童のグループ指導と並行して保護者のグループ懇談も設定することが可能である。教室の事情さえ許せば、このような設定をすることが効率的であろう。

以下に挙げた視点は、担当教師が保護者面談を通して目指す吃音のある児童をもつ保護者のあるべき姿を理想として設定してもいる。

- 1) 人の話が素直に聴ける心の安定がある。
- 2) 吃音だけにこだわらずに子どもそのものを見詰める姿勢を育てようとしている。
- 3) 吃音に関する一定の知識を持ち、自分の子どもの吃音を客観視しようとしている。
- 4) その他：例えば、他の吃音のある児童の保護者の意見を聴き、より自分の考えを深めたいとの思いがある。

なお、このような視点の設定は、次に述べる指導者集団の姿勢と表裏の関係にある。

4. 指導者集団

吃音のある児童の指導に対しても、保護者並びに在籍学級担任の吃音に対する肯定的な受容の姿勢を育てることにしても指導者としての教師の姿勢が大きく左右する。要は、ことばの教室で、吃音のある児童にどのように向き合うかという教師自身の自分に対する問いかけの視点が以下に述べた項目の大方を占めている。

- 1) 吃音に対する肯定的な受容を自らも目指している。

- 2) 吃音に対する理解と指導法に関して継続的に学ぶ姿勢がある。
- 3) 個別指導とグループ指導のメリット・デメリットを知っている。
- 4) 吃音指導のプロセスと最終目標に関する共通理解が指導者集団として図られている。
- 5) グループを構成する一人ひとりの児童・保護者に関して一定の理解がある。
- 6) 経験年数を活かした知識の交流がスムーズにできる。
- 7) その他：例えば、集団ということから、保護者集団の視点でも述べた「人の話が素直に聴ける心の安定がある。」を加えてもよいかもしれない。

教師のあり方は、このような論述では取り上げられないことが多い。それは当たり前の前提としての暗黙の了解があるためであろう。しかし、教師を抜きにした指導はあり得ない、つまり、教師としての自分を抜きにして指導を展開することは不可能である。このようなことから敢えて教師集団の視点を述べてみた。

IV. まとめ

以上の論述は、思念的なものでありすぎるという思いを抱きながらまとめたものである。先にも述べたが多くのことばの教室でグループ指導は取り組まれているものの暗中模索的観を免れない。一定の方向付けがあれば、グループ指導を組み立て、展開する上で便宜が図れるであろうとの思いからこのような論述をなしたのである。しかし、実践は論述をはみ出して行われる。実践とはまさに今呼吸しているものであるからである。従って、ここで述べたことに対して実践が優先されるべきであろう。

なお、今まで述べてきたグループ指導を考える視点を図示したものが、Fig. 3であり、また、今後の検討課題を Table 1にまとめたので参照されたい。

文 献

青山新吾 (2007) 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—。独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (編) 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—吃音のある子どもの自己肯定感を支えるために。独立行政法人国立特殊教育総合研究所課題別研究報告書 (特教

Table 1 今後の検討課題

I. 児童

1. 個別指導とグループ指導との関連：① 個別指導のプロセスのどのような時点でグループ指導が効果的に働くか
 ② 個別指導の指導内容とグループ指導の指導内容との関係はどのように構成されるのが効果的か。
 ③ 同一内容で指導を展開した場合、個別指導とグループ指導での相違点はどのようなものか。
 ④ その他
2. 集団構成のより具体的な視点。特に、グループ指導に向かない状況にある場合はどのようなことが考えられるか。
3. 集団構成とその質に対応した指導内容のあり方
4. 各段階に応じた具体的な指導内容（どのような主題で、どのような教材で、どのように指導を展開するか、等）
5. 指導の効果をどのように評価するか。
6. その他

II. 保護者

1. 個別面談とグループ面談との関連：① 個別面談の中で伝える内容とグループ面談で話し合う内容との関連
 ② その他
2. グループ指導の時に保護者のグループ面談をもつ必要回数。その際の指導者の役割分担。
3. 保護者集団の質と対応した話し合いのテーマはどのようなものか。
4. 保護者の吃音観の変化をどのように評価するか。
5. その他

III. 担当者

1. グループ指導の年間計画の立て方
2. 吃音と指導法についてどのように研修していくか。
3. 自分の吃音観の客観視のあり方。
4. その他

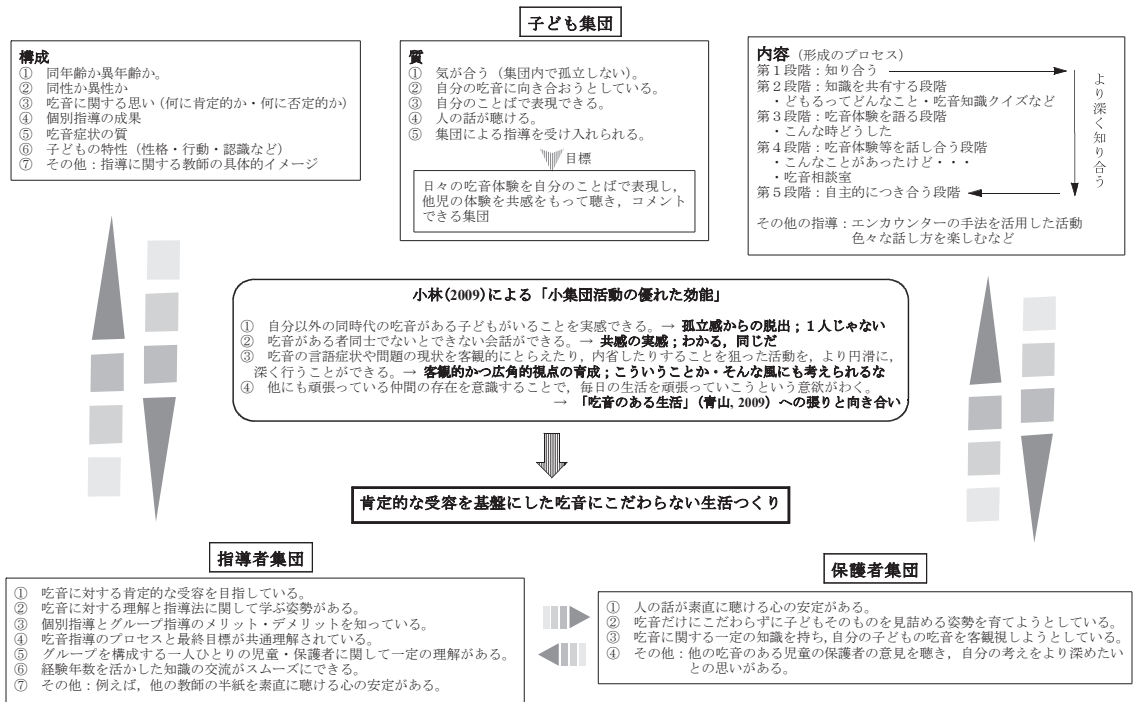


Fig. 3 グループ指導を考える視点（小林（2009）p.105、青山（2009）p.111を参考に作成）

- 研 B-213), 99-115.
- 青山新吾 (2009) 吃音のある子どもたちへの指導—子どもに届けるメッセージ—. 明治図書.
- Guitar, B. (2006) *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment (3rd ed.)*. Lippincott Williams & Wilkins, Baltimore, MD. 長澤泰子監訳 (2007) 吃音の基礎と臨床—総合的アプローチ—. 学苑社.
- 小林宏明 (2009) 学齢期の吃音の指導・支援—ICFに基づいた評価プログラム—. 学苑社.
- (2011. 12. 15受理)