

## 吃音児の態度変容に関する研究

長澤 泰子・川合 紀宗\*  
(1997年10月1日受理)

### A Study of Attitude Change of Stuttering Children

Taiko NAGASAWA and Norimune KAWAI\*

In order to investigate attitude change of the stuttering children(SC), 32-itemed Communication Attitude Test(CAT-J), US original and revised into Japanese use by the authors, was administered to 64 SC and 80 non-stuttering children(NSC) aged 6 to 12 years old. Among SC, 20 recieved four successive tests with the interval of two months, and were classified into three groups according to their speech teachers' attitudes towards stuttering and teaching method described in the 10-itemed questionnaires. Teachers of Group A openly talked about stuttering with SC, Group B did not, and Group C intermediate. The results revealed: ① Statiscal difference was observed between the mean scores of SC and NSC in Communication Attitude determined by CAT-J. ② Although, the Communication Attitude of SC was found to be influenced by the teachers attitudes and teaching methods, the statistical differences were not observed. SC in Group A showed tendency to express negative feelings openly, comparing with SC in other Groups.

*Key words*: stuttering children, Communication Attitude Test, interaction, 吃音児, コミュニケーション態度尺度, 相互作用.

#### 1. 緒言

吃音(どもり)の問題を学校教育の対象と考え、公立小学校の教師が吃音児の指導を開始したのは、大正15年であったという(文部省:1978)。その後、吃音児は、昭和34年に認可された「言語障害特殊学級」、平成5年に制度化された「通級指導教室」において個別の指導を受けてきた。

吃音児指導の目標は、一般には、連発(繰り返し)、伸発(引き伸ばし)、難発(音声が出なくなる)など、話し方の症状を除去することと考えられている。一方、幼児・児童期にどもっている子どものうち、約20%は成人になってからもどもり続けると報告されている(Sheehan and Martyn: 1966)。このような事実を考慮するとき、吃音症状の除去のみを目標とする指導では、間違いなく

行き詰まることになり、児童も担当教師も相互に悩むことになる。これは、除去できないものを除去しようとして生じる悩みであり、「言語障害特殊学級」または「通級指導教室」(以後「ことばの教室」とする)の担当教師が、吃音の指導を敬遠する由縁であろう。

吃音児の指導にとって必要なことは、少なくとも、子どもの思いを受けとめることと吃音という不慣れた話し方を楽な方向へ変化させるための技術を身につけさせることであると筆者らは考える。その結果、吃音が消失することもあれば、消失しないこともある。いかなる場合も、子ども達が自分の前に立ちふさがり、バリアーの乗り越え方を学習したとすれば、その後の生き方にプラスの影響を与えることであろうし、コミュニケーションの態度は積極的なものとなるであろう。コミュニケーション態度を消極的なままにしておき、吃音指

\* 広島大学学校教育学部研究生

導をしても、効果が上がらない場合が多いのである。

吃音研究の先進国、米国においては、吃音者のコミュニケーション態度の研究は1940年代から、成人吃音者を対象として盛んにおこなわれていた(Brown and Hull: 1942, Ammons and Johnson: 1944, Walnut: 1954, Shumak: 1955, Erickson: 1969, Andrews and Culter: 1974, Guitar: 1976, Silverman: 1970; Cox and et al: 1984)。

子どものコミュニケーション態度に関する研究はSilverman (1970) に始まると考えてよい。彼は62名の2-5年の吃音児に「三つの願い」をさせて、子ども達が願うことの中から、コミュニケーション態度をとらえようとしたが、明確な結果は出なかった。Woods (1974) は吃音児に自分のスピーチ能力を自己評価させ非吃音児と比較している。両群に、当然有意差は出ているが、コミュニケーション態度に関する質問はなされていない。子ども用の態度尺度は、Grims (1978) によって初めて作成され、吃音児と非吃音児に施行し、その結果が分析された。70項目を施行したが、全体の得点に有意差は認められなかった。項目ごとに検討し、有意差があった19の項目を「A-19 Scale」として世に送り出した。その後、Bruttenら(1984)によって、35項目からなるThe Communication Attitude Test (CAT) が作成された。各項目に、「Yes」か「No」のいずれかで答えさせ、消極的な回答には1点を配当するので、得点が高ければ、コミュニケーション態度は消極的であることを示すように作られている。CATは最初、非吃音児に施行され、その結果、年齢が高くなると得点が低くなる、つまり年齢とともにコミュニケーション態度は積極的になることが報告された。CATは米国のみでなく、ベルギーにおいても利用され、吃音児と非吃音児のコミュニケーション態度の差異を研究するために使用されている(De Nil and Brutten: 1986, Boutsen and Brutten: 1989, De Nil and Brutten: 1990)。

我が国においては、後上ら(1986)が、吃音児の意識・態度をできるだけ客観的に把握する試みがなされるべきである、との見解から、本領域の研究に着手したが、その後の結果は報告されていない。「ことばの教室」の担当教師が、よりよい指導を実施するためには、吃音児のコミュニケーション態度を把握するためのわが国で利用できる

テストが必要とされるのである。

以上、吃音児指導の現状と研究の現状を述べた。このような背景を有する吃音児指導においては、担当教師自身の吃音観や指導観が、子どもと接するとき非常に重要なものとなる。また、担当教師に本音をもらさないまま、悩んでいる子どもがいることも事実である。このような状態をいかに打開するかを研究することは、吃音指導における急務であろう。

## ii. 研究の目的

本研究では、特に吃音児に対して直接指導を行うことばの教室の担当教師とその指導を受ける吃音児の關係に焦点を当て、教師の吃音に対する意識・指導観と吃音児の吃音に対する態度変容過程との關係を分析検討する。コミュニケーション態度尺度としては、CATの日本語版(CAT-J)を試作し、使用する。その結果、児童の内面的な問題と指導による態度の変容を客観的に把握でき、より効果的な吃音児指導を行うための指針を得る。

## iii. 方法

### 1) 対象

広島、岡山、大阪、京都、東京、青森、神奈川、和歌山のことばの教室を設置している80の公立小学校に調査を依頼したところ、50校から調査協力するとの回答を得た。その結果、ことばの教室の担当教師102名、吃音児71名、および非吃音児80名が調査の対象となった。

### 2) 質問紙の作成

質問紙は、ことばの教室担当教師に対して実施するもの、吃音児・非吃音児に対して実施するものの2種類が作成された。

#### (1) 教師に対する質問紙

杉原・長澤・後上(1989)、(1990)によって作成された質問紙を参考にして作成した10項目からなる記述式の質問紙である。担当教師の意識・指導観等を把握するためのものである。

質問項目の内容を図1に示す。

#### (2) 児童に対する質問紙(CAT-J)

Brutten, G. (1991) によって作成された32項目で構成される態度尺度「Communication Attitude Test」の改訂版を翻案した。その過程において、ことばの教室担当教師の意見を求め、児童

が回答しやすい用語を採用した。

主たる質問項目の内容は、吃音に対する周囲の反応に関するもの、本人の話し方の状態に関するもの、話すことについての思いに関するものなどである。これは、対象児にスピーチ場面に関するそれぞれの項目について「ハイ」、「イエ」のいずれかを回答させ、ポジティブな回答には0点、ネガティブな回答には1点を与えるものである。つまり、ネガティブな回答をするほど得点は高くなる。

1. 指導者主導型の指導と子ども主導型の指導とでは、どちらの方が信頼関係はより深まると思われますか。
2. 吃音児の問題の中核は吃る話し方であると思われますか。それとも他の部分だと思われますか。
3. 話し方そのものを治す指導は、本人が滑らかに話したいというニーズの有無に関わらず実施すべきであると思われますか。それとも本人のニーズによる指導をすべきであると思われますか。
4. 吃音児を指導する際、先生は原則的に吃音について本人と話し合うべきだと思われますか。環境調整や心理的解放など、吃音の周辺から指導していくべきだと思われますか。
5. 吃音について本人と話し合うことでコミュニケーション態度に変化が見られた子どもがいますか。また、話し合うことなく改善された子どもがいますか。
6. 吃音児の指導において、特に配慮されるべきことはどんなことだと思われますか。
7. 原則的に「流暢に吃る方法」と「流暢に話す方法」のどちらを支持されますか。
8. 吃音児の指導を行う上で、困難に感じたり、戸惑ったりされることはありますか。
9. 吃音児の指導を終了してもよいと判断されるときは、子どもがどのように変化したときですか。
10. 「吃り」「吃音」ということばに対して抵抗を感じられますか。

図1 担当教師用質問紙の項目

質問項目の内容を図2に示す。

### 3) 調査期間及び実施方法

調査期間は1996年5月～同年11月とした。吃音児と担当教師には、5月に調査に応じる回答をした50校に対し、児童用の質問紙と担当者用の質問紙を送付した。その後、吃音児には児童用の質問紙を2カ月ごとに送付した。非吃音児には、調査協力校のうち1校に対して、5月に児童用の質問紙を送付した。

### 4) 分析

#### (1) ことばの教室担当教師の意識・指導観

ことばの教室担当教師を、指導観等により、吃

音について本人と話し合うべきであるという考えの「直面群」、環境調整や心理的解放など、吃音の周辺から指導していくべきであるという考えの「間接群」、どちらにも属さない「折衷群」の3群に分類し、群間における相違点、共通点を分析した。

#### (2) 吃音児のコミュニケーション態度

吃音児と非吃音児のコミュニケーション態度を、児童用質問紙の得点の平均値を比較し、なおかつ項目ごとの回答傾向を分析することにより、吃音児はどのような場面において、よりネガティブな態度を示すのかという点について分析した。

#### (3) ことばの教室担当教師の意識・指導観と吃音

1. わたしは思った通りにうまく話せない。
2. 授業中、先生に質問するのは別にいやではない。
3. 話すとき、ことばがつまってなかなか出ないときがある。
4. わたしの話し方をだれかが心配している。
5. わたしは、友達よりも授業中に発表するのがとても苦手だ。
6. クラスの友達は、わたしの話し方をおかしいとは思っていない。
7. わたしは自分の話し方がきらいだ。
8. だれかが、わたしのかわりにわたしの言いたいことを言ってくれるときがある。
9. 両親はわたしの話し方を好ましく思っている。
10. たくさんの人に向かって平気で話せる。
11. わたしはほとんどスラスラと話せる。
12. だれかに話しかけるのは苦手だ。
13. 友達みたいに上手に話せない。
14. わたしは自分の話し方については別に気にしていない。
15. 話すことは難しいことだと思う。
16. ことばはスラスラと出てくる。
17. 知らない人と話すのは苦手だ。
18. 友達は、わたしみたいな話し方で話したいと思っている。
19. わたしの話し方がおかしいと思っている友達もいる。
20. 話すことは、かんたんなことだ。
21. だれかに自分の名前を言うのが難しい。
22. 言いにくいことばがある。
23. だれとでも上手にしゃべれる。
24. 時々話しづらくなる。
25. 書くよりも話す方がいい。
26. おしゃべりするのが好きだ。
27. 友達のように話せたらいいと思う。
28. 話すとき、ことばが出てこなかったらどうしようと思配になる。
29. 電話で話すときに困ることはない。
30. 人は、わたしの話し方が好きではないらしい。
31. 自分かわりに他の人に話してもらおう。
32. 授業中、大きな声で本を読むのはかんたんだ。

図2 児童用質問紙の項目

児のコミュニケーション態度との関係

教師を、直面群、間接群、折衷群の3つの群に分類したが、それぞれの指導観と、吃音児のコミュニケーション態度との関連について分析した。

(4) ことばの教室担当教師の意識・指導観と吃音児のコミュニケーション態度変容過程との関係

直面群、間接群、折衷群の教師のもとでそれぞれ指導を受けている児童のコミュニケーション態度の変容の様子、及び、態度変容しやすい項目と態度変容しにくい項目の特徴等について分析した。さらに対象児個々の態度がどのように変容しているのかを分析した。

IV. 結果

1) ことばの教室の担当教師の意識・指導観

担当教師用質問紙に回答した102名のうち、吃音児の指導経験のないもの及び空欄の多いもの5名分を除く、97名の回答について整理・分類した。分類にあたっては、質問項目4.の「吃音児を指導する際、先生は原則的に吃音について本人と話し合う(直面)べきだと思いますか?環境調整や心理的解放など、吃音の周辺から指導していくべきだと思いますか?」の回答を基準とした。その結果、指導する際、吃音と直面すべきだとした直面群24名、吃音の周辺から指導すべきであるとした間接群36名、そのいずれにも属さない折衷群37名となった。各群の指導歴を表1に示す。

表1 教師の指導群別平均経験年数

	直面群(N=24)		間接群(N=36)		折衷群(N=37)	
	平均	SD	平均	SD	平均	SD
ことばの教室担当歴(年)	11.00	5.15	7.28	6.74	8.35	8.17
普通学級担当歴(年)	4.54	6.71	9.06	8.06	5.24	6.72
担当した吃音児童数(人)	11.50	6.68	6.92	6.19	6.54	5.67

直面群の教師は質問項目4.について、吃音について本人と話し合うべきであると回答した理由として、「話し合いをせずに、本人のニーズを引き出すことは困難だから。」「自分の話し方について、どんなふうに感じているかという話題は大切だと思うから。」などを挙げていた。また、「環境調整や、心理的解放などの指導も合わせて行う。」「吃音について気楽に話し合える関係づくりも大切。」「直面のさせ方が肝心である。」といった

意見も出ており、吃音について話し合う一方で、環境調整や心理的解放などの指導も合わせて行っていくような多層的な指導を重要視しているようである。また、児童に対して吃音とどう向き合わせるかといった点についても、直面群の教師は慎重に考えているようである。

間接群の教師は質問項目4.について、吃音の周辺から指導していくべきであると回答した理由として、「吃音について話し合うことで、吃音のマイナスイメージを植えつけ、悪化を招くのではないかと思うから。」「幼児や低学年の児童には、吃音が今よりも悪化しないような手だてとして、環境調整や、心理的解放を行った方が良いと思うから。」というものが多く、特に、幼児や低学年の吃音児に対して吃音について話すことで、内面化を招く恐れがあるのではという懸念があるようである。また、「吃音について本人と話し合うことで果たして楽になるのか。」という疑問もいくつかあった。一方、「信頼関係が成立してからならば話し合っても良いと思う。」「高学年になり、吃音を気にし始めたら話し合うことは大切だと思う。」という意見も多く、幼児や低学年の吃音児に対しては、できるだけ吃音について話さないうちに吃症状が消失することや、悩みが増大しないことを期待しており、レポートが成立した幼児・低学年の児童や、高学年になって吃音についての悩みが大きくなった児童に対しては、吃音について話し合うことは大切なことであると考えているようである。

折衷群の教師の質問項目4.に対する回答傾向は、大きく分けると2種類ある。まず、「年齢が低く、自分の吃音を自覚していない子どもには、環境調整や心理療法的アプローチを行う。また、吃音を意識している子どもに対しては吃音について話し合うことが必要である。」という意見が最も多く、間接群の回答傾向と類似していた。一方、「吃音について話すことと、周辺からの指導は平行して行うことが必要である。」という意見も多く見られ、これは直面群の回答傾向と類似している。つまり、折衷群においては、児童の状況に応じて話し合う場合と話し合わない場合があるという考えの教師と、どちらも平行して実施すべきであるという考えの教師が混在している。

次に、各群の全体的な傾向として、まず直面群

の教師は、吃音の周辺の指導もしながら、児童と吃音について話し合っている。主たる話し合いの内容は、吃っているときの様子、気持ち、ことばの教室に来ている理由、友達や家族との関係などについてであった。ただ、約2割(4名)の教師は、話し合うことに抵抗を感じていた。

間接群の教師は、プレイセラピーや心理的解放、親面接を中心とした環境調整を行っている。間接群の教師の中で児童と吃音について話し合うことの必要性を感じているものは、全体の約4割(13名)いるが、実際に話し合った経験のあるものは1割程度(4名)であり、主たる話し合いの内容は、ことばの教室に来ている理由、吃ることなどで困ることなどについてであった。これらの教師は全員、吃音について児童と話し合うことには何らかの抵抗を感じていた。吃音について子どもと話し合うことにより、余計に症状が悪化するのではないかという懸念があるためである。

折衷群の教師のほとんどは、児童に吃意識がある場合や高学年の児童に対しては吃音について話し合うが、吃意識がない場合や低学年の場合には話し合わずに周辺からの指導を行うという回答であった。主たる話し合いの内容は、吃っているときの様子、気持ち、ことばの教室に来ている理由、吃ることなどで困ることなどについてであった。吃音について児童と話し合った経験のある教師は全体の3割程度(12名)であった。そのうち、半数の6名が、話し合いに何らかの抵抗を感じていた。

吃音について話し合った際の児童の様子は、直面に抵抗を感じている教師のもとで指導を受けている児童の多くが話し合いに拒否反応を示し、直面に積極的な教師のもとで指導を受けている児童の多くが冷静に自分の気持ちを答えるようである。

吃音児は教師の表情・態度を鋭く察知しており、教師の吃音に対する態度と児童の吃音に対する態度は連動している。

## 2) 吃音児のコミュニケーション態度

吃音児および非吃音児のうち、児童用質問紙の各項目にもれなく回答した吃音児64名、非吃音児80名を分析の対象としたところ、表2に示す結果が得られた。

我が国においても、有意差は認められたものの、吃音群の平均値13.83点(SD5.74)と非吃音群の平均値11.84(SD5.53)であり、両者間の差は、

表2 児童用質問紙の平均値の群間比較

吃音群(N=64)		非吃音群(N=80)		tの値
平均	SD	平均	SD	
13.83	5.74	11.84	5.53	2.308*

(注) \*は $p < .05$

欧米におけるそれとはかなり異なる。

De Nil, L. and Brutten, G.(1991)は、オランダ語を母国語とするベルギー人の児童に対して同様の調査を実施した結果、平均値は吃音群が16.69点(SD7.29)、非吃音群は8.71点(SD5.53)であり、本調査では、彼らの調査ほど明確な有意差は認められなかった。話すことに対する構えの、欧米と日本との文化の差なのであろう。

項目ごとに検討した結果、主として本人の話し方の状態や周囲の反応、本人の話し方に対する思いに関する項目に有意差が認められた(表3)。とりわけ本人の話し方の状態に関する項目は、吃音児と非吃音児の平均値の有意差が大きく、吃音児は自分自身の吃音についてかなり意識している様子がうかがえる。

## 3) ことばの教室担当教師の意識・指導観と吃音児のコミュニケーション態度との関係

ここでは、吃音児のコミュニケーション態度が、担当教師の指導観によって差があるかどうかを検討した。児童用質問紙の全項目に回答した64名を分析の対象とした。64名の吃音児を、指導群別(直面群、間接群、折衷群)に分類すると表4のようになる。

各群間における得点の平均値を比較し、1要因の分散分析を行ったところ、表5に示すように指導群間には有意差は認められなかった。

次に、項目ごとにネガティブ回答の割合を出し、ネガティブ回答率の高い指導群を分析、比較したところ、直面群の児童が最もネガティブな態度傾向を示した項目は計11項目認められ、その傾向は、項目4(話し方をだれかが心配)のような、周囲の反応に関する項目や、項目25(響くよりも話す方がいい)のような、話すことへの思いに関する項目についてネガティブな態度を示している。間接群の児童が最もネガティブな態度傾向を示した項目は計5項目認められ、項目12(話しかけるのは苦手)のような、会話場面に関する項目に対し

表3・児童用質問紙の各項目ごとの群間比較

項目の内容	群	ネガティブ回答		ポジティブ回答		χ <sup>2</sup>
		人数	割合	人数	割合	
1 思った通りに話せない	S	28	0.44	36	0.56	0.090
	NS	37	0.46	43	0.54	
2 授業中の質問いやではない	S	13	0.20	51	0.80	3.36
	NS	8	0.10	72	0.90	
3 ことばがつまって	S	52	0.81	12	0.19	26.302*
	NS	31	0.39	49	0.61	
4 話し方をだれかが心配	S	24	0.38	40	0.62	5.428*
	NS	16	0.20	64	0.80	
5 授業中の発表苦手	S	24	0.38	40	0.62	3.222
	NS	42	0.53	38	0.47	
6 友達、話し方、気にしない	S	25	0.39	39	0.61	9.526*
	NS	13	0.16	67	0.84	
7 自分の話し方きらい	S	15	0.23	49	0.77	3.803
	NS	9	0.11	71	0.89	
8 だれか代わりに言ってくれる	S	21	0.33	43	0.67	0.131
	NS	24	0.30	56	0.70	
9 両親、話し方好き	S	24	0.38	40	0.62	1.450
	NS	38	0.48	42	0.52	
10 たくさんの人に平気で話す	S	23	0.36	41	0.64	0.075
	NS	27	0.34	53	0.66	
11 スラスラと話せる	S	35	0.55	29	0.45	0.013
	NS	43	0.54	37	0.46	
12 話しかけるのは苦手	S	11	0.17	53	0.83	0.127
	NS	12	0.15	68	0.85	
13 友達みたいに話せない	S	41	0.64	23	0.36	13.109*
	NS	27	0.34	53	0.66	
14 別に気にしていない	S	16	0.25	48	0.75	0.283
	NS	17	0.21	63	0.79	
15 話すことは難しい	S	14	0.22	50	0.78	0.600
	NS	22	0.28	58	0.72	
16 ことばはスラスラ出る	S	34	0.53	30	0.47	0.272
	NS	39	0.49	41	0.51	
17 知らない人と話すのは苦手	S	39	0.61	25	0.39	0.001
	NS	49	0.61	31	0.39	
18 友達わたしのように話したい	S	51	0.80	13	0.20	0.055
	NS	65	0.81	15	0.19	
19 友達わたしの話し方おかしい	S	35	0.55	29	0.45	4.241*
	NS	30	0.38	50	0.62	
20 話すことは簡単	S	23	0.36	41	0.64	0.002
	NS	29	0.36	51	0.64	
21 名前をいうのが難しい	S	13	0.20	51	0.80	0.019
	NS	17	0.21	63	0.79	
22 言いにくいことばがある	S	43	0.67	21	0.33	4.930*
	NS	39	0.49	41	0.51	
23 だれとでも上手にしゃべれる	S	37	0.58	27	0.42	0.527
	NS	51	0.64	29	0.36	
24 時々話しづらくなる	S	54	0.84	10	0.16	10.225*
	NS	48	0.60	32	0.40	
25 書くよりも話す方がいい	S	27	0.42	37	0.58	9.454*
	NS	15	0.19	65	0.81	
26 おしゃべりするのが好きだ	S	7	0.11	57	0.89	0.512
	NS	12	0.15	68	0.85	
27 友達のように話したい	S	47	0.73	17	0.27	6.603*
	NS	42	0.53	38	0.47	
28 ことばが出なかつたらと心配	S	34	0.53	30	0.47	0.140
	NS	45	0.56	35	0.44	
29 電話で話すとき困らない	S	15	0.23	49	0.77	0.002
	NS	19	0.24	61	0.76	
30 わたしの話し方好きではない	S	24	0.38	40	0.62	3.210
	NS	19	0.24	61	0.76	
31 他の人に話をしてもらう	S	9	0.14	55	0.86	4.438*
	NS	23	0.29	57	0.71	
32 授業中の本読み簡単	S	27	0.42	37	0.58	3.832
	NS	23	0.29	57	0.71	

(注1) \*はp<.05 (df=1)

(注2) Sは吃音群 (N=64)、NSは非吃音群 (N=80) を示す。

てネガティブな態度を示している。折衷群の児童が最もネガティブな態度傾向を示した項目は計12項目認められ、その傾向は、項目11 (スラスラと話せる) のような、話し方の状態に関する項目や、項目7 (自分の話し方きらい) のような、自分の話し方への思いに関する項目、また、項目32 (授業中の本読み簡単) のような、人前で話をする際の気持ちに関する項目についてネガティブな態度を示している (表6)。

直面群、折衷群の児童は、3群間において、最もネガティブな態度を示した項目が多く、また、話し方に対する思いに関してネガティブな回答をしており、自分自身の苦手な気持ちを率直に述べる事ができていると考えられる。ただ、折衷群の児童の態度傾向は個人差が大きく、自分自身の思いを素直に述べる事ができている児童もいれば、頑なにポジティブな回答をしている児童も少なくない。

一方、間接群の児童は、自分自身の話し方に対する思いに関してポジティブな回答をした。また、他の群と比較して、ネガティブな態度を示した項目が極端に少ないことから、自分自身のネガティブな気持ちを率直に述べる事ができていないのではないかと考えられる。

#### 4) ことばの教室担当教師の意識・指導観と吃音児のコミュニケーション態度変容過程との関係

ここでは、吃音児のうち、4回にわたって調査に応じた20名 (直面群7名、間接群6名、折衷群7名) を分析の対象とした。

##### (1) 直面群の児童のコミュニケーション態度変容過程の傾向

直面群の児童の全体的な傾向として、まず得点の変化状況は、表7に示すとおり、2回目の調査時に得点が低くなるが、夏休み後の3回目の調査におい

表4 児童用質問紙平均値の指導群間比較

指 導 群	平 均	標 準 偏 差
直 面 群 (N=20)	14.05	6.84
間 接 群 (N=13)	12.23	4.34
折 衷 群 (N=31)	14.35	5.34

(注) 1回日の調査の集計結果

表5 指導群別質問紙得点の分散分析表

	SS	df	MS	F
指 導 群 間	28.57	2	14.28	0.36
誤 差	2410.42	61	39.52	
全 体	2438.99	63		

て再び高くなる傾向が認められた。要因となった主たる項目は友人関係に関するもので、学校が始まり、友人に自分の吃音のことを笑われたりからかわれたりするのではないかなどといった児童の不安な気持ちが得点に反映されているのではないかと考えられる。

質問項目ごとに分析したところ、自分自身の話

表6 児童用質問紙の各項目ごとの指導群間比較

質 問 項 目	直面群 (N=20)		間接群 (N=13)		折衷群 (N=31)	
	(人)	(%)	(人)	(%)	(人)	(%)
1 思った通りに話せない	9	45.0	6	46.2	13	41.9
2 授業中の質問いやではない	3	15.0	3	23.1	7	22.6
3 ことばがつまって	15	75.0	12	92.3	25	80.6
4 話し方をだれかが心配	9	45.0	5	38.5	10	32.3
5 授業中の発表苦手	6	30.0	5	38.5	13	41.9
6 友達、話し方、気にしない	9	45.0	3	23.1	13	41.9
7 自分の話し方きらい	4	20.0	3	23.1	8	25.8
8 だれか代わりに言ってくれる	9	45.0	5	38.5	7	22.6
9 両親、話し方好き	9	45.0	5	38.5	10	32.3
10 たくさんの人に平気で話す	7	35.0	7	53.8	9	29.0
11 スラスラと話せる	10	50.0	6	46.2	19	61.3
12 話しかけるのは苦手	2	10.0	3	23.1	6	19.4
13 友達みたいに話せない	13	65.0	5	38.5	23	74.2
14 別に気にしていない	5	25.0	2	15.4	9	29.0
15 話すことは難しい	4	20.0	3	23.1	7	22.6
16 ことばはスラスラ出る	8	40.0	6	46.2	20	64.5
17 知らない人と話すのは苦手	8	40.0	12	92.3	19	61.3
18 友達わたしのようになりたい	15	75.0	10	76.9	26	83.9
19 友達わたしの話し方おかし	13	65.0	5	38.5	17	54.8
20 話すことは簡単	7	35.0	3	23.1	13	41.9
21 名前をいうのが難しい	3	15.0	2	15.4	8	25.8
22 言いにくいことばがある	14	70.0	8	61.5	21	67.7
23 だれでも上手にしゃべれる	12	60.0	6	46.2	19	61.3
24 時々話しづらくなる	16	80.0	10	76.9	28	90.3
25 書くよりも話す方がいい	13	65.0	4	30.8	10	32.3
26 おしゃべりするのが好きだ	5	25.0	0	0	2	6.5
27 友達のように話したい	14	70.0	8	61.5	25	80.6
28 ことばが出なかつたら心配	8	40.0	4	30.8	22	71.0
29 電話で話すとき困らない	7	35.0	2	15.4	6	19.4
30 わたしの話し方好きではない	9	45.0	4	30.8	11	35.5
31 他の人に話をしてもらう	6	30.0	1	7.7	20	65.0
32 授業中の本読み簡単	9	45.0	1	7.7	17	54.8

し方の状態や話し方に対する思いに関する項目について、一貫してネガティブな態度を示していた。友人関係に関する項目については、調査ごとに態度はポジティブにもネガティブにも揺れ動いた。また、高学年の児童ほど、一貫してネガティブな項目が多くなる傾向も認められた。

例えばD児の場合、調査1回目と2回目のデータを比較したところ、得点は、24点から21点へとポジティブに変化している。その要因は、項目4(話し方をだれかが心配)、5(授業中の発表苦手)、9(両親、話し方好き)、18(友達わたしのようになりたい)、31(他の人に話をしてもらう)、32(授業中の本読み簡単)に対する回答がポジティブに変化したこと、そして、項目14(別に気にしていない)、15(話すことは難しい)に対する回答がポジティブに変化したことである。ポジティブな態度変容を示した主たる項目は、友人関係や授業中の発表場面など、学校における出来事に関するものであり、ネガティブな態度変容を示した項目は、いずれも話すことへの思いに関する項目であった。

2回目と3回目のデータを比較したところ、得点は21点から26点へとネガティブに変化している。その要因は、項目4(話し方をだれかが心配)、6(友達、話し方、気にしない)、9(両親、話し方好き)、11(スラスラと話せる)、12(話しかけるのは苦手)、18(友達わたしのようになりたい)、32(授業中の本読み簡単)に対する回答がネガティブに変化したこと、そして、項目24(時々話しづらくなる)、25(書くよりも話す方がいい)に対する回答がポジティブに変化したことである。夏休みの間に、学校における出来事に関する項目のほとんどについて、再びネガティブな態度変容を示した。

3回目と4回目のデータ

表7 直面群の児童各自の得点変化状況

対象児	学年	性別	重症度	1回目	2回目	3回目	4回目
A	1年	M	連・伸・難	7	5	12	6
B	2年	M	連・伸・難	18	9	13	12
C	3年	M	難	26	21	24	26
D	4年	M	難	24	21	26	22
E	5年	M	難	19	19	24	20
F	1年	M	伸	8	16	8	2
G	4年	F	難	25	25	28	26

(注) 連は連発型、伸は伸発型、難は難発型を示す。  
 なお、太字は随伴症状ありを示す。

を比較したところ、得点は26点から22点へとポジティブに変化している。その要因は、項目11(スラスラと話せる)、12(話しかけるのは苦手)、15(話すことは難しい)、20(話すことは簡単)、28(ことばが出なかったら心配)、32(授業中の本読み簡単)がポジティブに変化したこと、そして、項目5(授業中の発表苦手)、24(時々話しづらくなる)、31(他の人に話をしてもらう)がネガティブに変化したことである。学校における出来事に関する項目が、再びポジティブな態度変容を示した。

1回目から4回目の調査において、ポジティブな態度変容を示した項目は計3項目、ネガティブな態度変容を示した項目は2項目であった。態度変容は認められなかったものの、一貫した傾向が認められなかった項目は計11項目あり、周囲の反応に関する項目や、会話場面に関する項目が多く認められた。態度変容が認められなかった項目は計16項目あり、そのうち2項目はポジティブな態度を示し、14項目はネガティブな態度を示した。主たる項目は、話し方の状態や、話し方に対する思いに関するものであった。

D児は、話し方の状態や話し方に対する思いに関しては、一貫してネガティブな態度を示した。彼は自分自身の吃音についてかなり自覚し、なおかつ苦手意識を持っており、また、その自分自身のネガティブな感情を素直に述べる事ができていない様子が見られる。

(2) 間接群の児童のコミュニケーション態度変容過程の傾向

間接群の児童の全体的な傾向として、まず得点の変化状況は個人によって異なっており、一貫した傾向は認められなかった(表8)。

間接群の児童の全体的な傾向として、自分自身の話し方の状態に関しては、一貫してネガティブな態度を示した。また、自分自身の吃音に対する思いや周囲の反応に関しては、一貫してポジティブな態度を示した。また、友人関係に関しては、調査ごとに態度はポジティブにもネガティブにも揺れ動いた。また、高学年の児童ほど、一貫して

表8 間接群の児童各自の得点変化状況

対象児	学年	性別	重症度	1回目	2回目	3回目	4回目
H	2年	M	連	15	7	13	9
I	2年	M	連・伸	12	17	19	10
J	6年	M	難	26	16	26	26
K	6年	M	連・難	7	9	2	2
L	6年	M	連・伸・難	19	20	18	21
M	5年	M	伸・難	15	17	21	18

(注) 連は連発型、伸は伸発型、難は難発型を示す。  
 なお、太字は随伴症状ありを示す。

ポジティブな項目が多くなる傾向も認められ、直面群よりもポジティブな印象を受ける。

しかし、間接群の児童の中には、ほぼ同じ内容の質問項目に異なる回答をしている者や、極端にポジティブな回答をしている者もあり、彼らは自分の気持ちを率直に述べる事ができていないのではないかと考えられる。

例えばK児の場合、高学年であり、吃症状も決して軽くない。しかし、他の児童と比較してもわかるように、極端にポジティブな回答をしている。調査1回目と2回目のデータを比較したところ、得点は7点から9点へとネガティブに変化している。その要因は、項目7(自分の話し方きらい)、20(話すことは簡単)、22(言にくいことばがある)、23(だれとでも上手にしゃべれる)、26(おしゃべりするのが好きだ)、29(電話で話すとき困らない)に対する回答がネガティブに変化したこと、そして、項目2(授業中の質問いやではない)、5(授業中の発表苦手)、23(だれとでも上手にしゃべれる)に対する回答がポジティブに変化したことである。ネガティブに変化した主たる項目は、話し方に対する思いに関するものであった。

2回目と3回目のデータを比較したところ、得点は9点から2点へとポジティブに変化している。その要因は、項目3(ことばがつかまって)、10



(たぐさんの人に平気で話す)、17 (知らない人と話すのは苦手)、20 (話すことは簡単)、22 (言いくいことばがある)、25 (書くよりも話す方がいい)、26 (おしゃべりするのが好きだ)、28 (ことばが出なかったらと心配)、29 (電話で話すとき困らない) に対する回答がポジティブに変化したこと、そして項目14 (別に気にしていない)、28 (ことばが出なかったらと心配) に対する回答がネガティブに変化したことである。ポジティブに変化した項目は、話し方に対する思いに関するものが多く見られた。

3回目と4回目のデータを比較したところ、得点は2点のまま変化はないが、項目28 (ことばが出なかったらと心配) がポジティブに、そして項目14 (別に気にしていない) がネガティブに変化していた。

1回目から4回目の調査において、ポジティブな態度変容を示した項目は計6項目あり、会話場面に関する項目が多く認められた。また、一貫してポジティブな態度を示した項目は18項目あり、一見すると、この児童は自分の吃る話し方を受容できているとも考えられる。しかし、調査ごとにポジティブにもネガティブにも揺れ動く項目が多いこと、そして担当の教師が、K児は態度尺度に回答することに対して拒否的であったと報告していることから、彼がどこまで本当の気持ちを回答しているのか疑問である。

### (3) 折衷群の児童のコミュニケーション態度変容過程の傾向

折衷群の児童の全体的な傾向として、まず得点に関しては、回を重ねるごとにポジティブに変化した(表9)。要因としては、話し方に対する思いに関する項目がポジティブに変化していることが挙げられる。しかし、一方では、話し方の状態に関する項目がネガティブに変化するなどの矛盾した傾向も認められた。

折衷群の児童の得点は、他の群の得点と比較しても低く、項目の多くついて一貫してポジティブな回答をした。

低学年、高学年の児童ともに一貫してポジティブな項目が多く、得点を見る限りでは、折衷群の児童のコミュニケーション態度が3群間において最もポジティブであるかのような印象を受ける。しかし、個人の回答状況を見る限り、矛盾した回

表9 折衷群の児童各自の得点変化状況

対象児	学年	性別	重症度	1回目	2回目	3回目	4回目
N	4年	M	連・伸・難	5	5	5	5
O	3年	M	連・伸・難	11	8	8	9
P	5年	M	連・難	16	17	11	10
Q	2年	F	連・難	17	11	5	10
R	2年	M	連・伸	7	3	1	2
S	2年	F	難	13	8	8	14
T	2年	M	連・伸・難	17	17	18	19

(注) 連は連発型、伸は伸発型、難は難発型を示す。  
 なお、太字は随伴症状ありを示す。

答をしている児童や、話し方に対する思いに関する項目にはほとんどポジティブな回答をしている児童が多く、吃音と向き合うことをかたくなに拒んでいるのではないかと考えられる。

例えばR児の場合、調査1回目と2回目のデータを比較したところ、得点は、7点から3点へとポジティブに変化している。その要因は、項目2 (授業中の質問いやではない)、6 (友達、話し方、気にしない)、15 (話すことは難しい)、28 (ことばが出なかったらと心配)、29 (電話で話すとき困らない) に対する回答がネガティブに変化したこと、そして項目1 (思った通りに話せない) に対する回答がネガティブに変化したことである。

2回目と3回目のデータを比較したところ、得点は3点から1点へとポジティブに変化している。その要因は、項目1 (思った通りに話せない)、17 (知らない人と話すのは苦手) に対する回答がポジティブに変化したことである。

3回目と4回目のデータを比較したところ、得点は1点から2点へとネガティブに変化している。その要因は、項目17 (知らない人と話すのは苦手) に対する回答がネガティブに変容したことである。ポジティブな態度変化が認められた項目は計5項目あり、一方、ネガティブな態度変容が認められた項目は1項目も認められなかった。

1回目から4回目の調査において、一貫して態度変容が認められなかった25項目のうち、ネガティブな態度を示しているものは2項目、ポジティブな態度を示しているものは23項目であった。

R児も、前述のK児と同様、極端にポジティブな回答をしている。彼はまだ低学年であり、内面化は進んでおらず、吃音について悩んでいないと

も考えられる。しかし担当の教師は、吃音について話し合うことについて抵抗を感じていると回答していることから、吃音についての自分の思いなどを打ち明けにくい雰囲気があるのかも知れない。

## V. 考 察

### 1) 吃音児のコミュニケーション態度

今回の調査で、我が国の吃音児と非吃音児とのコミュニケーション態度には有意な差が認められたが、De Nil & Brutten (1991) の調査ほど明確なものではなかった。これは、欧米と日本の文化の差なのかも知れない。1つは、話すことへの構えが欧米と日本とでは異なることである。欧米では、はっきりとスピーチにより自己主張することが望ましいと考えられているのに対して、日本では、はっきりとスピーチで自己主張することは、必ずしも良いことだとは思われていない。むしろ、煙たがられるくらいである。日本は不言実行型が好まれる社会である。もう1つ挙げられることとして、欧米ではスピーチ教育が盛んであるのに対し、日本では、スピーチよりも読み・書きが重要視されていることである。日本の児童は、比較的スピーチ場面に慣れておらず、また、スピーチをあまり重要視していないのではないかと考えられる。このことが、日本の非吃音児の得点は欧米のそれと比較すると高く、かつ、日本の吃音児の得点は欧米のそれと比較すると低くなるという傾向に反映されていると考えられる。

### 2) 児童用質問紙 (CAT-J) の有効性

Vanryckeghem & Brutten (1992) は、CATは吃音児のコミュニケーション態度の変容過程を把握することにも有効であるだけでなく、児童の中から吃音児を選別することにも役立つ、と述べている。しかし、今回の調査において、日本の吃音児と非吃音児のコミュニケーション態度には有意差が認められたものの、欧米ほどの明確な差は認められず、また、その変容は複雑かつ微妙である。さらに、CAT-Jに回答すること自体、拒否反応を示す児童も少なからずいた。

CAT-Jの得点からは、教師の態度・指導観の違いと児童のコミュニケーション態度との関係には有意差は認められなかった。しかし、間接群、折衷群の教師の中には、児童のCAT-Jに対する回答と、教師から見た児童の様子が矛盾してい

ると答えている者がおり、欧米のように、児童がポジティブな回答をしているから問題はないとは、単純に判断できない。項目に対して「ハイ」、「イエ」だけでは答えにくいこととも考えられるが、それ以前に、児童がどこまで本当の気持ちを回答しているのかという疑問が残った。

### 3) 教師と児童との関係

直面群の児童は、間接群や折衷群の児童と比較して、ネガティブな気持ちを率直に述べた。できないことをはっきりと指導者に「できない。」と言える関係は、指導のスタートラインである。

児童の内面をのぞくには、まず信頼関係が大切である。児童にとって信頼できる教師とは、自分の悩みを真正面から受けとめ、率直に話し合ってくれる教師である。つまり、吃音について児童と話し合うことは、相互の信頼関係が深まることにつながる。重要なことは、まず教師が直面できること、そして、児童に吃音と直面させる技術を持つことである。

### 4) 態度変容

直面群の児童は、4回の調査において一貫してネガティブな態度を示した主たる項目は、自分自身の話し方の状態や話し方に対する思いに関するもので、直面群の児童は、自分自身の吃音の状態を自覚しており、思うように話せなくて困っている気持ちを率直に表しているといえる。一貫してポジティブな態度を示した主たる項目は個人によってまちまちであり、特定の傾向は認められなかった。低学年の児童は一貫してポジティブな態度を示した項目が多く、高学年の児童は一貫してネガティブな態度を示した項目が多く認められた。

間接群の児童は、4回の調査においてネガティブな態度を示した主たる項目は、自分自身の話し方の状態に関するものであった。また、一貫してポジティブな態度を示した主たる項目は、周囲の反応や、自分自身の吃音に対する思いに関するものであった。直面群の児童とは異なり、高学年になるほど一貫してポジティブな態度を示した項目が多く認められた。

折衷群の児童の場合、CAT-Jの得点は回を重ねるごとにポジティブに変化した。また、折衷群の児童の得点は、他の群の得点と比較しても低く、一貫してポジティブであった項目が低学年、高学年の児童ともに多く見受けられた。ただ、ど

これまで自分の気持ちを答えているかは疑問である。

吃音児のコミュニケーション態度は、高学年になるほど苦手な場面・感情が固定されていく傾向が認められた。特に一貫してネガティブな態度を示す項目については、教師は何らかの策を講じる必要がある。

態度変容には紆余曲折がある。時間が経過すればポジティブに変容するという単純なものではなく、本人が経験したエピソードによってその態度変容しうるのである。

## VI. 総括および今後の課題

本研究では、教師の指導観および吃音児・非吃音児のコミュニケーション態度を概観し、以下の3点が明らかになった。

1) 吃音児のコミュニケーション態度は、非吃音児のそれと比較して、有意にネガティブであった。ただし、欧米ほど明確な差は認められなかった。

2) 教師の意識、指導観が吃音児のコミュニケーション態度に与える影響に関しては、CAT-Jの得点からは、有意差は認められなかった。しかし、項目別に分析した場合、直面群、間接群、折衷群の児童の回答傾向には差異が認められた。

3) 直面群の児童は、他群の児童と比較して、自分自身のネガティブな感情を率直に表すことができる傾向が認められた。

CAT-Jは、欧米のように、児童のコミュニケーション態度やその変容過程を把握するために使用するには、まだ困難な点が多い。しかし、吃音について話し合うことに抵抗のある教師にとっては、児童がどのような場面にこだわりを持っているのかを把握するツールとして有効であった。

日本の児童にとっては、CAT-Jの項目を二者択一することは困難なのかも知れない。項目ごとの回答の選択肢を増やし、より答えやすくさせる必要がある。また、CAT-Jの結果と、面接法との結果とをふまえて児童の態度を判断することが必要なのかも知れない。

## VII. 文献

1) Ammons, R. & Johnson, W. Studies in the psychology of stuttering: The construction and application of a test of attitude toward stuttering. *Journal of Speech Disorders*, 9, 39

-49. 1944.

2) Andrews, G. & Culter, J. Stuttering therapy: The relation between changes in symptom level and attitudes. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39, 312-319. 1974.

3) Bloodstein, O. *A handbook on stuttering*, The National Easter Seal Society. 1987.

4) Brown, S. & Hull, H. A study of some social attitudes of a group of 59 stutterers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 7, 323-324. 1942.

5) Brutten, G., Bakker, K., Janssen, P. & Van Der Meulen, S. Eye movements of stuttering and nonstuttering children during silent reading. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 562-56. 1984.

6) Brutten, G. & Dunham, S. The Communication Attitude Test. A Normative study of Grade School Children. *Journal of Fluency Disorders*, 14, 371-377. 1989.

7) Cox, N., Seider, R. and Kidd, K. Some environmental factors and hypotheses for stuttering in families with several stutterers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 543-548. 1984.

8) Culatta, R. & Bader, J., McCaslin, A. & Thomason, N. Primary school stutters: Have attitude changed? *Journal of Fluency Disorders*, 10, 87-91. 1989.

9) De Nil, L. & Brutten, G., Stutterers and nonstutterers: A preliminary investigation of children's speech-associated attitudes. *Tijdschrift voor Logopedie en Audiologie*, 16, 85-90. 1986.

10) De Nil, L. & Brutten, G. Speech-associated attitudes of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 60-66, 1991.

11) Erickson, R. Assessing communication attitudes among stutterers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 12, 711-724, 1969.

12) 後上鉄夫、長澤泰子、大石益男：吃音に対する態度尺度に関する研究。日本特殊教育学会第24回大会発表論文集。1986。

- 13) Guitar, B. Pretreatment factors associated with the outcome of stuttering therapy. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 560-590. 1976.
- 14) 文部省：特殊教育百年史。東洋出版社。1978
- 15) Quesal, R. & Shank, K. Stutters and Others: A comparison of Communication Attitudes. *Journal of Fluency Disorders*, 3, 247-252. 1978.
- 16) Sheehan, J. & Martyn, M. Spontaneous recovery from stuttering. *Journal of speech and hearing Research*, 9, 121-135. 1966.
- 17) Shumak, I. A speech situation rating sheet for stutters. In Johnson, W., and Leutenegger, R. R. (eds.). *Stuttering in Children and Adults*. Minneapolis. Univ. Minn. Press. 1955.
- 18) Silverman, F. Concern of elementary-school stutters about their stuttering. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 35, 361-363. 1970.
- 19) 杉原 晃、後上鉄夫、長澤泰子：吃音に対する態度尺度に関する研究（5）。日本特殊教育学会第27回大会発表論文集。1989.
- 20) 杉原 晃、後上鉄夫、長澤泰子：担当者の吃音意識による指導法の違いについて。日本特殊教育学会第28回大会発表論文集。1990.
- 21) Vanryckeghem, M. The Communication Attitude Test: A concordancy investigation of stuttering and nonstuttering children and their parents. *Journal of Fluency Disorders*, 20, 191-203. 1995.
- 22) Vanryckeghem, M. & Bruten, G. The Communication Attitude Test: A test-retest reliability investigation. *Journal of Fluency Disorders*, 17, 177-190. 1992.
- 23) Walnut, F. A personality inventory item analysis of individuals who stutter and individuals who have other handicaps. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 19, 220-227. 1954.
- 24) Woods, C. Social position and speaking competence of stuttering and normally fluent boys. *Journal of Speech and Hearing Research*, 17, 740-747. 1974.