

学童期吃音における言語症状の変動と行動変容との関連

Relationship Between Variability of Stuttering and Behavior Change in School-age Children

堀 彰人

学童期吃音2事例の言語症状、指導場面及び日常生活における行動の変容の関係について検討した。2事例ともに指導開始後間もなく、安心できる関係の中で主張を強く始めた時期に吃音が増加した。その後、一度減少するが、より負荷の高い場面で成果をあげようと繰り返し挑戦するようになった時期に、再び吃音が増加した。吃音の増加の背景に改善すべき「悪化要因」と考えられる情報は見出せなかった。また、吃音が増加した時期は、場によって必ずしも同時期ではなかった。行動の情報を交換し、成長という視点から意味づけていくことで、通常の学級や家庭との連携が機能し、保護者等の心配を緩和すると考えられた。

キーワード：発達性吃音、ことばの教室、言語症状の変動、吃音頻度、行動変容

1. はじめに

吃音は、主に語音の繰返し（連発）や引き伸ばし（伸発）、ブロック（語音の出にくい状況：難発）等のために、非流暢な発話となる状態である。現在、言語などの発達途上において、体質的要因を基盤とする発話システムと、環境との相互作用により生じてくると考えられている。育て方に原因を求める考え方は否定されている。発吃の時期については、3歳前後であることが多く、この時期は多語文の使用が始まるなど言語発達が急速に進む時期にあたる。発症率は5%程度と言われ、そのうち70～80%は自然に改善し（自然治癒）、学童期においては約1%にその症状が残るとされている。

吃音が残った場合、発語をめぐる体験等から、発語しようとする際の緊張や努力に伴い学習された不随意的動作（随伴運動）、吃らずに話そうとするための工夫、吃ることへの不安等から生じる情緒性反応など、時間経過とともに複雑な様相を呈してくることがある。

吃音のある子どもへの相談・支援の場は幼児期には、主に言語聴覚士の所属する医療機関や幼児相談機関等が担い、学童期には、主に学校教育における

「ことばの教室」が担ってきた。

平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査（2012）では、「ことばの教室」で指導を受けている幼児・児童・生徒の総数は3,292名（幼児377、小学校2863、他52）であり、圧倒的に小学生が多い。この数は、「ことばの教室」で指導を受けている全数の10.5%にあたる。なお、この人数は、同年度の学校基本調査の公立学校の全児童生徒数における割合でみると、小学校0.04%、中学校0.002%に相当する。担当する教員にとっての指導上の課題としては、「効果的な指導がわからない」、「様々な考え方があり戸惑う」などがあがっている。

吃音の進展については中核症状となる吃音症状、その変動性、困難な場面や語音、自覚及び情緒性反応により第1層から第4層までの段階が考えられている。第1層から第2層においては吃音の中核症状が現れたり消えたり、やがて頻度の増減を繰り返しつつ、第3層以降に慢性化するとされ、この症状の変動を「波」と呼ぶこともある。

小林・川合（2013）は、話し言葉が気持ちを伝える手段の1つである以上、吃音は心理状態や感情と密接に関係し、その症状は、性格特性や発話状況、

心理状態、環境要因など様々な要因による変動性(波)が高く、人によってその現れ方が異なるとしている。そして、吃音指導を苦手と思う臨床家が少なくないこと、吃音症状の変化が、実態把握を難しくさせている可能性があることを述べている。

遠藤(2003)は、吃音頻度の増加がみられるとき、過度に環境にその要因を求め、保護者へ不適切な助言をしたり、「吃音には波がある」という曖昧な理由付けで理解したつもりになったりする傾向を指摘している。

遠藤・塚越(1988)は、6～10歳の小学生7事例について概観している。相談開始後に、まず、例えばおとなしい同年代の子どもなど比較的安全な世界で積極さが増し、安定した関係を形成する時期に吃音の最初の軽快がみられること、気性の激しい子どもなどとの交流を含め、回避せず自己主張し、苦手な場面に挑んでいくようになった時期に、吃音の増加が見られること、この関係が安定していったと推量される時期に、顕著に軽快していることを示し、成長に伴う緊張や不安と関連づけて考察している。

また遠藤(2003)では、子どもが人や課題と新しい関わりを始める時期に吃音が増加し、それが定着すると再び減少するという経過をたどり、吃音症状の変動は、「悪化要因」とは異なる成長に伴う行動変容と関連付けられる場合があることを示している。

このように吃音を日常の行動変容と重ねて考えていこうとする理解の仕方は、通常の学級担任と共通の言語を用いた連携を可能にすると思われる。そこで、本稿では筆者がかつて担当した小学校低学年、高学年の事例を、吃音と行動変容の関係から検討していく。

2. 目的

学童期の吃音の事例における言語症状と、指導場面や日常場面における行動の変容の関連性について検討する。

3. 方法

筆者(2005、2008)が小学校「ことばの教室」で指導を行った吃音のある小学校低学年、高学年の事

例について、指導記録に見られる指導場面における様子、学級訪問や面接、連絡帳を通して得られた家庭や学校における生活場面での様子について、時期ごとに記述する。その上で、行動(人や物、状況への関わり方)の質の変容、吃音症状の変容について、時期による比較、場による比較を行い、相互の関連を検討する。

4. 結果

(1) 事例1：対象児 A児(小学校3年 男児)

- ①指導期間 X年5月～X+1年2月の間に隔週13回の指導を行った。
- ②指導内容 A児に対して、自由会話、動作対話法、プレイの他必要に応じて音読。他に、A児の保護者(母・祖母)との面接、学級担任との情報交換。
- ③指導の結果 表1に「ことばの教室」における指導場面、家庭、学級等での吃音及び行動に関する状況の概要を示した。

事例1では、指導場面において、まず、第2期に入る時期に吃音(連発・難発)の頻度が増加した。家庭でも、難発が目立っていた。この時期は、ゲームを行う上で、A児の方が明らかに優位に立っている場面で、指導者(筆者)に対して強く攻撃的な言動を示し始めた時期である。家庭においても、母親に対して乱暴な言動を示し始めていた。おとなしい友だちの中に入り、声が聞かれ始めたのもこの時期である。

第3期に一度落ち着き、聞き取りにくさの消えた吃音頻度が、第4期に再び指導場面でやや増加した。この時期は、指導場面では、技量に左右され勝敗のつくゲームで不利になっても諦めなくなり、再挑戦を求め始めた。家庭では落ち着きをみせ、例えば、ブロックでイメージしたものを作ろうとする時、以前であれば、思うようにできないと雑に扱ったり、やめたりしていた様子がなくなり、試行錯誤しながら集中して完成させる姿が見られ始めた。

表1 A児の変容の概略

| | 指導場面 | 家庭 | 学級 |
|---------------|---|---|--|
| 指導開始時 | | ・自分からあまり話をしない。 話す場合も「赤ちゃん言葉」を使うことが多い。 | ・担任から離れない。 ・友達の中に入らず、優しくしてくれる上級生とだけ遊ぶ。 ・健康観察、音読、発表しない。 |
| 第1期 1-2回 | ・徐々に感情を伴う口調になり、声や動きがやや大きくなる。 ・乱暴な言動を見せ始める。 ※1秒前後の難発と連発15% | ・生意気なことを言うようになる。 ・口数が増える。 | ・乱暴をしない、おとなしい同級生3名と遊ぶようになる。 (他児について回る) |
| 第2期 3-5回 | ・感情を込めた強い口調や攻撃的な荒い行動が増加する。 ※難発(3-4秒)目立つ20% 随伴症状(舌突出) | ・特に母親に対して乱暴な言動が表れる。 ※難発が目立つ。 「口をもぐもぐさせて話し辛そう」な印象を与えている。 | ・担任に促され、友達と遊ぶようになり、休み時間にも声が聞かれるようになる。 ・苦手な健康観察や器械運動には取り組まない。 |
| 第3期 6-7回 | ・譲歩してくれることが見られるようになる。 ※頻度減少 2% (聞き取りにくさが消える。) | ・母親とよく遊び「見て、見て」との要求が増す。 ・乱暴な言葉を使っても語気が落ち着く。 ・大きな声でよく話す。 ※保護者が「気にならない」。 | ・健康観察の「元気です」を担当に励まされて言える。 ・友達に励まされ、苦手の鉄棒を毎日練習し、逆上がりができるようになった。 ※吃音が目立つ |
| 第4期 8-10回 | ・うまくいかない時に「もう一回やろう」と同意を求め、落ち着いてしっかり主張する。 ※質問に詳しく答えることが増える。 ※頻度増加(連発が主)6% | ・落ち着きが出てくる。 ・聞き分けがよくなる。 ・雨の日などは、ブロックをしているが、以前より集中度が増す。 | ・発表を促され泣き出すが、翌日から承諾して発表する。 ・自分から担任に質問する。 ・友達をリードし始める。 ・一緒に遊ぶ友達が増える。 ・活動的な遊びが増える。 |
| 第5期 11-13回 | ・不利な展開になっても、口では「むかつく」「怒ったぞ」とは言いながら、一方で「次はやってやる」と宣言するなどゲームとして楽しめる。 ※会話で自発の割合が増す。 ※頻度減少(連発が主)2% | ・宿題を帰宅後すぐにやってしまうようになる。 ・帰宅後は常に大勢で遅くまで野球等の活発な遊びをする。 | ・音読、発表をする。 ・友だち同士の活動で、苦手なことでも励まされながら参加する。 ※健康観察で出にくい。 |

(表1は、堀(2005)を一部改編した)

(2) 事例2: 対象児 B児(指導開始時 小学校4年 男児)

①指導機関 Y年5月～Y+3年3月 卒業を迎えるまでの3年間に、前半は毎週1回、後半は隔週で計54回の指導を行った。

②指導内容 B児に対し自由会話、必要に応じ音読練習、動作対話法、プレイ等。他に、B児の保護者(母)との面接、

学級担任との情報交換。

③指導の結果 表2に「ことばの教室」における指導場面、家庭、学級での吃音及び行動に関する状況の概要を示した。

第1期にまず指導場面で連発、難発が増加し、後半には家庭や学級でも難発が目立った。この時期は、指導場面では、指導者(筆者)は、B児の「硬さ」を緩和できるよう、かなり配慮しながら関わっ

表2 B児の変容の概略

| | 指導場面 | 家庭 | 学級 |
|---------------|--|--|--|
| 指導開始時 | | <ul style="list-style-type: none"> 一人で工作などをして過ごしていることが多い。 行事の前夜から緊張し、熱を測ったり眠れなくなったりする。 乗り物酔いがひどい。 | <ul style="list-style-type: none"> 運動、学習、交友面それぞれに自信がなさそうに見える。 吃音は「気にならない」。 |
| 第1期 1-15回 | <ul style="list-style-type: none"> 淡々とつきあっている感じから、徐々に力を込めて投げたり打ったりするようになる。 視線をほとんどそらしたまま、短く答える程度だったが、徐々に視線を合わせ話量も増え始める。 <p>※連発、難発とも増加 33.5%</p> | <ul style="list-style-type: none"> やりたいことを言葉に出すようになる。 学校や友達のことをよく話す。(友達増える) 母親に生意気なことを言うようになる。 近所の人へ挨拶をする。 回覧板を一人で届ける。 <p>※後半、難発目立つ</p> | <ul style="list-style-type: none"> 話すことが増える。 授業中に挙手もするようになってくる。(答が確実なもの) <p>※特に後半に難発が目立つ</p> |
| 第2期 16-26回 | <ul style="list-style-type: none"> 力一杯打ち、その手応えを味わう表情が見られる。 後半は、試合形式で不利になると慌て、ミスが増える。 不自然な間が減少し、視線をそらさずに話すようになり、後半は、本児から話題を作り意欲的に話す。 <p>※随伴症状、難発減少 20.8% (連発の割合が増加)</p> | <ul style="list-style-type: none"> 母親に対し強い言動が増す。 弟と言いつ争いが目立って増える。 買物に一人で行く。 行事の前にびりびりしなくなる。 乗り物に酔わない。 自分から電話をかける。 自分から外に友だちを誘い、遊びに来る友達が増える。 <p>※後半吃音(難発)が減少</p> | <ul style="list-style-type: none"> 挙手が目立って多くなる。 授業中の「つぶやき」が聞かれるようになる。 後半は、正しいと確信が持てないことでも発表しようとする。 話す内容が面白く友達が期待して聞く。(日直の1分間スピーチなど) 昼休み等よく遊ぶ。 |
| 第3期 27-37回 | <ul style="list-style-type: none"> 失敗した時「クソー」と再挑戦する。 難しい状況で工夫して挑戦しようとする。 不利な展開で慌ててしまうが立ち直りが早くなる。 将棋で先の手を読みじっくり取り組む。 自分から話題を出し、丁寧に詳しく話すようになる。 <p>※頻度増加連発 27%</p> | <ul style="list-style-type: none"> 相撲など、身体で触れ合う遊びをし、ふざけ合えるようになる。 遊んで帰ってきても「疲れた」と言わなくなった。(遊んで来たことをよく話す) 友だちと意見が合わない時に、引かずに「お前が悪い」と言い返すようになる。 <p>※後発、連発が多い</p> | <ul style="list-style-type: none"> とても明るくなった印象。 自分の考えをはっきり述べるが増え、特に、理科などでは、少数派としての意見を聞き手に理解しやすく話す。 学級の仕事や先の課題について、学級担任に質問し、進めていこうとする。 体育で苦手な種目でも一生懸命練習して、成果も出始める。 |
| 第4期 38-53回 | <ul style="list-style-type: none"> 不利な展開になっても動じることがなく、終始柔らかい笑顔で楽しむ。 新しいゲームもすぐマスターし、上達してしまう。(むしろ物足りない様子さえ感じられる) 落ち着いた余裕のある話し方になる。 <p>※頻度減少 10.1% (1-2回の軽い連発や伸発)</p> | <ul style="list-style-type: none"> 友達とのおしゃべりが楽しい。 大勢でバスケットボールやサッカー等激しい遊びを好む。 苦手な笛を練習し、曲が吹けるようになる。 父親に勉強でわからないところを聞くようになる。 学力テストに備え夜遅くまで勉強し、各教科ともに前年度より成績が向上する。 <p>※減少：連発、伸発が主</p> <p>・説明する時は多いが、短いやりとりではほとんど吃らない。 *両親：吃音が気にならなくなる</p> | <ul style="list-style-type: none"> 授業中のおしゃべりで担任によく注意される。 運動会に全力で取り組み「今年は楽しかった！」との感想。(参観した親戚もこれまでと全く違うとの印象をもつ) 体育では、苦手な種目に対して、工夫しながら練習に取り組む。 リレーやマラソンなど体育行事で友達と意欲的に練習し成績が伸びる。 音読テストでほとんど吃らない。 *担任：吃音が気にならなくなる |

(表2は、堀(2008)を一部改編した)

ていた。プレイや会話の場に参加する姿勢が変化を見せ始め、家庭や学級でも話が増え始めた時期である。友だちとの関わりも見られ始めた。

第2期に一時減少した吃音が、第3期に再び指導場面、家庭において増加しているが、連発が主の楽な吃り方になっている。頻度も第1期に比べると低い。この時期は、指導場面においては、より伝わるよう詳しく話すようになり、プレイでは不利な状況を工夫して打開しようとする様子がみられた。日常場面では、より近い距離で関わる場面が増え始め、また友達と言ひ合いになっても引かずに言い返すこともできるようになった。授業においても、反対意見を述べるようになった。体育など苦手な課題に取り組む意欲も変化を見せ始めた時期であった。

5. 考察

(1) 吃音の増減と行動上の変容

2事例とも、吃音の増加した時期に、改善すべき「悪化要因」に該当する情報は認められなかった。最初に増加を見せた時期には、指導場面や家庭で自己主張が強まり始めた様子が見られる。また、比較のおとなしい同年齢の小集団に参加するようになっている。自分にとって比較的安心と感じられる場で、交流を続けたり主張したりする関係を持ち始めた時期と考えられる。

さらに、一度吃音頻度が減少した後に再び増加する時期を迎えている。いずれも以前の難発や随伴症状を伴うものではなく、連発の割合が多い楽な吃り方になっている。この時期は、苦手な課題、不利な展開など負荷の高い状況に対して、怯んだり諦めたりするのではなく、関係の場に踏みとどまるようになってきている。そして、その状況を解消し、向上を目指そうと粘り強く関わり始めている。

言語症状は上記のような変動を経て、頻度が低くなり、連発中心のものへと推移した。遠藤(2003)が示したように、こうした変化は、子ども自身の心理的成長に伴い、以前であれば大きく揺れ動いたであろう状況や場面に対して回避せずに踏みとどまり続け、そこでの関係が安定した結果として、揺れが小さくなり、言語症状への影響も小さくなったものと考えられる。

(2) 場による吃音の表れの相違

2事例ともに、吃音が増加した時期は、場によって必ずしも同一の時期ではなかった。

事例1においては、指導場面と家庭において第2期に増加し、それぞれの場で減少を示した第3期に、学級担任から吃音が目立つという報告を受けている。

事例2においては、第1期の指導場面においてまず、連発や難発の増加がみられ、この時期の後半になり、家庭や学級から難発が目立ってきたという報告を受けている。

菊池(2014)は、場の違いと吃音の関係について「家庭でどもる子は、学校でも変わらない程度にどもっているはず」であるとしている。しかし、例えば、指導場面や家庭で新たに示し始めたものと同質の行動を、より負荷の高い同年齢の集団の中ですぐに表出できるとは限らず、遅れて出現することは、日常の生活経験からも十分に予想される。

上述してきたとおり、吃音の増加の背景に、成長に伴う行動上の変容が関係していることがあるとすれば、行動上の変容の現れる時期が異なることから、吃音症状に影響する時期もそれに伴って異なっていたと考えられる。

(3) 「ことばの教室」と家庭や学級との連携

2事例において、指導開始後まもなく、家庭では母親に対して、「乱暴な言動」が増加した。事例1においては、友達と遊んでいて、「(約束の時間より)遅く」帰ってくるようになった。これらの変化を、単に「よくないこと」と解釈するか、「(以前はできなかったが)自分の要求をしっかりと伝えるようになった」、「(いろいろなトラブルや思い通りにいかないことが起こっても、そこで抜けてしまわずに)友だちとの関係の場を維持できるようになった」と解釈するかで、周囲の大人の対応が変わってくる。

子ども自身の成長と解釈される行動上の変容について、その意味を共有することで、子どもが伸ばそうとしている行動の芽を摘まずに見守ることもできる。これは行き過ぎた言動に対して、注意や指摘をしないということではない。しかし、肯定的な意味づけも付加できることで、恐らく対応は自然と変わってくるものと思われる。

また、例えば、ことばの教室において吃音が減少している時期に、家庭や学級で増加の報告を受ける時がある。吃音の増加を「悪化」と意味づけ、その背景に「悪化」をもたらした何らかのストレスを想定し、これを除去すべく保護者や日常生活の場に変更や調整を求めてしまうことも考えられる。これまで述べてきたとおり、子ども自身の成長の過程として新たな課題に取り組んでいることが背景にあった場合、こうした助言により、子どもが学ぼうとしている新たな関わり方に取り組む機会、成長する機会を減らしてしまうことにもなる。

家庭や学級担任等との連携においては、それぞれの中でみられる子どもの様子について得られた情報を、同様の状況における現れについての以前との比較（時間軸上の変化）、同一時期における対象（場面、相手、課題の質等）の違いによる比較（場による差異）を縦横に整理し、子どもの成長という視点で意味づけ結んでいくことが重要になると思われる。こうした情報やその意味は、保護者や学級担任にとって、子どもの成長という共通の枠組みの中で、日常使用している言葉によって共有できる。その結果、子どもの状況に応じた関わり方やそのタイミングもイメージしやすくなっていくため、連携が機能していくことにつながってくるものと思われる。

（4）吃音が「気にならない」状態になること

吃音の相談では、保護者から、吃音を巡って子どもと友だちの関係が悪くなったり、学校に行く意欲が低下したりするのではないかと、などの心配を訴えられることが少なくない。特に初期には吃音症状にのみ目が向けられやすく、頻度が増減する現象に一喜一憂しがちである。

また、一般に吃音のある子どもの保護者に対して、かつての診断起因説の影響のためか「気にしない」よう求める助言がなされることがあった。しかし、本来、気にしないようにしたいと思っても気になるから相談を求めているのである。

では、どのように「気にならない」状態に至っていくのであろうか。

前新ら（2002）は、幼児期から学齢初期に至って指導を行った事例について、保護者（母親）の心理

状態の変化から8つに分けて考察している。その過程に関する記載によれば、吃音を中心に見て様々な葛藤の中にいた保護者が、吃音以外の面に目を向けることのできる時期を経て、「吃りに対して変な気持ちにならなくなった」状態に至っている。

事例1では、A児の、母親に対する乱暴だった語気が落ち着き、「見て、見て」との要求が増え、大きな声で話すようになった時期に、学校で吃音が目立つという情報があるにもかかわらず、「気にならなくなった」との報告があった。

事例2では、時期的には遅くなったが、B児が大勢の友だちと活発に過ごし、苦手だった課題にも挑んでいくようになった時期に、まだ10%程度の吃音頻度を示している状況であっても「気にならなくなった」との報告を得ている。

言語症状そのものが改善していくことで「気にならなく」なることはあろうが、吃音頻度が0になることは考えにくい。言語症状以外の変化を背景にして、保護者のみる子ども像の中で、吃音の位置づけが変化していくものと考えられる。

吃音が「気にならなくなる」一要因としても、日常の行動変容と吃音とを対応させながら経過を共有していくことの意義は大きいものと思われる。

これらを踏まえると、相談を受ける者は吃音の増減に関して、価値の含まれる「悪く（よく）」なった等の表現を安易に用いず、事実のみを示す表現を用いるべきではないだろうか。

6. 結語

本稿で述べた学童期吃音の2事例で、吃音症状の変動の背景に、改善すべき「悪化要因」とは異なり、子どもに新たな関わり方の質が見られ始めるなど行動上の変化が見られた。その関わり方が安定していくと、吃音症状も安定していくことがあった。「ことばの教室」における吃音指導では、行動上の変容に関する情報を家庭や学級担任と整理し、成長という視点で意味づけ共有していくことが連携を機能させるとともに、保護者等にとって、結果的に吃音が「気にならない」状況につながる一要因になると考えられた。

今後、より多くの事例を通して、さらに検討していくことが重要であると思われる。

参考文献

- 1) 坂田善政 (2011) 「小児の吃音」JOKNS 27 (8) 東京医学社, p,1195-1199.
- 2) 小林宏明・川合紀宗 (2013) 「特別支援教育における吃音・流暢性障害のある子どもの理解と支援」学苑社.
- 3) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2012) 「平成23年度全国難聴・言語障害学級及び通級指導教室実態調査報告書」.
- 4) 文部科学省HP：平成23年度学校基本調査（確定値）の公表について
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afldfile/2012/09/04/1315583_1.pdf
- 5) バリー・ギター著 長澤泰子監訳 (2007) 「吃音の基礎と臨床 統合的アプローチ」学苑社.
- 6) 日本音声言語医学会言語障害検査法検討委員会 吃音検査法小委員会 (1981) 「吃音検査法〈試案1〉」について 音声言語医学, 22 (2), p,194-208.
- 7) 遠藤眞 (2003) 「学童期吃音児の行動の変化と吃音の変化との関連性の検討」桜花学園大学人文学部研究紀要5. p,1-12.
- 8) 遠藤眞・塚越昌幸 (1988) 「吃音児の行動変容と吃変動との関連について—動作対話法を適用した7事例の分析—」日本特殊教育学会第26回大会発表論文集, p,446-447.
- 9) 菊池良和 (2014) 「吃音のリスクマネジメント」学苑社, p,61-63.
- 10) 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「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, 第8章, p,145-163.
- 11) 堀彰人 (2008) 「ことばの教室での指導」都築澄夫編「言語聴覚療法シリーズ13 改訂吃音」建帛社, 第5章, p,124-130.
- 12) 前新直志・磯野信策・寺尾恵美子 (2002) 「幼児期から学齢期にかけての吃音指導の一例 —間接法中心から直接法中心への移行に伴う母子の心理的变化—」特殊教育学研究, 39 (5), p,33-45.

