

場面想定法による吃音児の吃音への感情とコミュニケーション態度の検討

木尾京一郎・村瀬 忍

A Study of Emotions to Stuttering and Communication Attitudes among Children Who Stutter Using the Scene Imagination Method

Kio Keiichiro and Murase Shinobu

吃音児の自尊感情には吃音への感情が関わっており、吃音への感情を明らかにすることは吃音児の心理的支援を行う上で重要である。本研究では、小学生の吃音児3名を対象に、場面想定法を用いて、吃音への感情とコミュニケーション態度とを調査した。吃音児3名は吃音を肯定的に評価していた。しかし、コミュニケーション態度は積極的である児童も消極的である児童もいた。また、アスペルガー症候群のある2名は、周囲が否定的にとらえていても、自分は積極的になることができると考えていた。場面想定法は、対象児が経験したことがある場面を利用できれば、対象児にとって心情などを回答しやすい方法であると考えられた。

キーワード: 吃音児, 場面想定法, 吃音への感情, コミュニケーション態度

問題と目的

長澤・太田(2002)は、通級指導教室では吃音症状へのアプローチが確立されていないため、どもっていても元気に過ごせることを目標に据え、話し方の練習もする一方で、吃音に対する思いなどについて話し合う指導が行われていると指摘する。また、渡邊・前新・磯野(2004)は、吃音のある女兒1名に直接的な発話への介入を行ったところ、ことばの症状が軽減しても対象児の吃音に対する態度の変化は見られなかったことを報告し、吃音児の支援には吃音に対する受け止め方を助言していく支援が必要であることを指摘している。

吃音児の吃音に対する思いについて板倉(2001)は、小学校3年生から6年生の吃音児の自己評価を検討し、吃音児は学年の進行とともに否定的評価懸念と吃音懸念が高くなることを報告している。そして、吃音児が抱える問題の核には吃音懸念があり、吃音懸念が否定的評

価懸念などのさまざまな自己の思いへとつながっていくことを明らかにした。太田(2007)も、吃音児の自尊感情の形成モデルの中で、自尊感情には話す領域の重要度が関係しており、さらにその話す領域の重要度には吃音に対する感情が関係していると述べている。このように、吃音児が自分を否定的にとらえることと吃音へのネガティブな感情とは関連性が高く、吃音の二次障害の予防や軽減には、吃音児の吃音への感情を明らかにすることが重要であると考えられる。

ところで、場面想定法とは、あるシナリオで描写された社会的場面のなかに自分がいると想定して、その場面での自分の認知、感情、行動などを推測する方法である(村田・佐久間, 2000)。広本・立入(2001)は、ビデオ視聴による場面想定法を用いて、聴覚障害児の障害認識段階を検討した。その結果、難聴学級や通常学級に在籍する聴覚障害児は、コミュニケーションが困難な場面を多く経験せざるを得ず、必然

的に自分の障害を認識している状況を明らかにした。そして、広本らは、場面想定法による測定法が、社会的経験に基づいた具体的な場面から障害認識の様態や他者理解の様態をつかむことができる方法であるという点で、実態把握に適した方法であると述べている。そこで本研究では、吃音児の吃音に関する感情を、場面想定法を用いて明らかにすることを目的とする。また、吃音児はコミュニケーション態度が消極的である (De Nil & Brutten, 1991; Vanryckeghem & Brutten, 1997) ことが知られていることから、本研究では吃音への感情に加え、コミュニケーション態度についても検討する。

方法

対象児

対象児は小学4および5年生の吃音児3名であった (Table.1)。対象児の中にはアスペルガー症候群の診断のある児童が2名含まれた。

Table. 1 対象児のプロフィール

対象児	A児	B児	C児
学年	4	5	4
性別	女	男	男
アスペルガー症候群	無し	有り	有り

手続き

実験者は対象児と向かい合って座り、対象児が日ごろ経験したことのありそうな吃音の場面を物語にした話 (Table.2) を読み上げた。その際、視覚的手がかりとして話に関連する写真を提示した。その後に話に関連する質問をした。保護者が同席する場合は事前に対象児本人に同意を得た。回答は、すべてICレコーダー (Voice-Trek V-75.OLYMPUS製) で録音し、実験終了後に再生して分析した。話を読み上げるにあたって実験者は、対象児に話の主人公は対象児自身であると思って聞くように教示した。さらに、対象児に読み上げる話の中の「〇〇くん」の〇〇には、対象児の名前を入れて読み上げた。また、吃音の場面以外に場面を3つ設定

した。それらの場面は、吃音の場面の質問だけになることへの心理的配慮と、設定場面の質問に向けて答え方の練習をするためのものとして利用した。

Table. 2 対象児に提示した吃音を想定した場面

今は国語の授業です。〇〇くんは、教科書の本読みを先生に当てられました。〇〇くんは、教科書を手に持って立ちました。クラスメート全員が〇〇くんを見ている。〇〇くんは、教科書の文章の「ぼくは麦わら帽子をかぶって」というところを読もうとしましたが、「ぼー、ぼー、ぼー…」とすぐに言葉が出てきませんでした。しかし〇〇くんは、「ぼーぼーぼーぼーくは麦わら、ぼー帽子をかぶって…」と、少しつかえながらも最後まで読みました。

〇〇くんが本読みを終えると、先生は「はい、ありがとう」と〇〇くんに言いました。

質問項目 質問には、どのような場面であったかなどを聞く「内容に関する質問」と、場面の状況と似た経験があるかどうかを聞く「類似経験に関する質問」と、設定場面下でどのような気持ちになるかを聞く「自己の心情に関する質問」と、設定場面下で他者が自分をどのように評価すると推測するかを聞く「他者の心情に関する質問」の4つの項目を設定した。各質問項目をTable.3に示す。「自己の心情に関する質問」は、自由回答と下位質問を設定した。下位質問は、あらかじめ吃音への感情に関する質問、コミュニケーション態度に関する質問の2種類に分類した。下位質問の分類をTable.4に示す。「他者の心情に関する質問」の3つの質問は、質問1は先生、質問2は仲の良い友だち、質問3は質問2で尋ねた仲の良い友だち以外のクラスの仲間について聞くものとした。

Table. 3 吃音の場面の質問項目

「内容に関する質問」	
1	授業の科目は何でしたか。
2	〇〇くんは何をしましたか。
3	上手く読めていましたか。
4	最後まで本読みをしましたか。
「類似経験に関する質問」	
1	〇〇くんが、この場面と同じで本読みうまくできなかったときってありますか。
「自己の心情に関する質問」	
1	〇〇くんがこの場面で本読みを終えたとき、どんな気持ちになりますか。
下位質問	
①	目立ってうれしかったと思いますか。
②	うまく言えないことは誰にでもあるから仕方ないと思いますか。
③	聞いていた先生やクラスメートに悪いと思いますか。
④	読むのが恥ずかしいと思いますか。
⑤	上手に読めなくて悲しいと思いますか。
⑥	最後まで読めてがんばったと思いますか。
⑦	本読みは楽しかったと思いますか。
⑧	もう一回やりたいと思いますか。
⑨	読むのが嫌だったと思いますか。
⑩	本読みをやらせる先生に腹が立つと思いますか。
「他者の心情に関する質問」	
1	〇〇くんがこの場面で本読みを終えたとき、先生は〇〇くんのことをどんな風に思うと思いますか。
2	いつも一緒に遊ぶ友だちはどう思うと思いますか。
3	他のクラスメートはどう思うと思いますか。

Table. 4 下位質問の分類

分類	下位質問
吃音への感情	①目立ってうれしかったと思いますか。
	②うまく言えないことは誰にでもあるから仕方ないと思いますか。
	③聞いていた先生やクラスメートに悪いと思いますか。
	④読むのが恥ずかしいと思いますか。
	⑤上手に読めなくて悲しいと思いますか。
コミュニケーション態度	⑥最後まで読めてがんばったと思いますか。
	⑦本読みは楽しかったと思いますか。
	⑧もう一回やりたいと思いますか。
	⑨読むのが嫌だったと思いますか。
	⑩本読みをやらせる先生に腹が立つと思いますか。

Table. 5 吃音の意識の8種類のパターン

パターン	吃音 ^{*1}	態度 ^{*2}	他者 ^{*3}	内容
1	肯定	積極	肯定	吃音への感情, 他者から見た自己が肯定的であり, コミュニケーション態度も積極的である。
2	肯定	積極	否定	吃音への感情が肯定的であり, コミュニケーション態度も積極的であるが, 他者から見た自己が否定的である。
3	肯定	消極	肯定	吃音への感情, 他者から見た自己が肯定的であるが, コミュニケーション態度が消極的である。
4	肯定	消極	否定	吃音への感情が肯定的であるが, 他者から見た自己が否定的であり, コミュニケーション態度も消極的である。
5	否定	積極	肯定	吃音への感情が否定的であるが, 他者から見た自己が肯定的であり, コミュニケーション態度も積極的である。
6	否定	積極	否定	吃音への感情, 他者から見た自己が否定的であるが, コミュニケーション態度が積極的である。
7	否定	消極	肯定	吃音への感情が否定的であり, コミュニケーション態度も消極的であるが, 他者から見た自己が肯定的である。
8	否定	消極	否定	吃音への感情, 他者から見た自己が否定的であり, コミュニケーション態度も消極的である。

※1 吃音とは 吃音への感情を示す。
 ※2 態度とは コミュニケーション態度を示す。
 ※3 他者とは 他者の評価を示す。

分析方法

「内容に関する質問」は4つの質問の正答数を求めた。「自己の心情に関する質問」は自由回答と下位質問の回答を, 吃音への感情が肯定的か否定的か, コミュニケーション態度が積極的か消極的かで分類して回答を得点化し, その判定を表した。「他者の心情に関する質問」は他者の評価が肯定的か否定的かで分類して回答を得点化し, その判定を表した。「自己の心情に関する質問」「他者の心情に関する質問」から得られた結果を, 吃音への感情に関する評価, コミュニケーション態度に関する評価, 他者の評価に関する評価の3つ観点で総合し, 8種類のパターンを作成した。8種類のパターンをTable.5に示す。

結果

「内容に関する質問」

「内容に関する質問」では対象児の回答が設定した場面の内容と合っているものを正答とした。正答数をTable.6に示す。C児以外はすべての質問に正答していた。

「自己の心情に関する質問」

「自己の心情に関する質問」の自由回答の結果をTable.7に示す。自由回答では対象児が回答をしたあと, 「そのことについてもっと詳しく教えてくれる?」とさらに回答をうながした。得られた回答は, 吃音への感情が肯定的か否定的か, コミュニケーション態度が積極的か消極的に分類した。なお, 回答が下位質問の項目の質問と同義を表す場合は, 該当する下位質問の分類番号も示した。「自己の心情に関する質問」の下位質問を得点化した結果をTable.8に示す。なお, 「わからない」という回答や, 「思うときもある, 思わないときもある」などどちらの評価も含まれる回答は計算に含めなかった。自由回答の得点と下位質問の得点を合計してそれぞれの対象児の吃音への感情, コミュニケーション態度の傾向の判定をTable.9に示す。自由回答の結果は, 下位質問の質問で分類できな

Table. 6 各対象児の正答数

対象児	A児	B児	C児
正答数	4/4	4/4	3/4

Table. 7 自由回答の結果

対象児	自由回答	分類
A児	つかえちゃったけど最後まで読めてうれしかった	態度* ¹ ・積極 ⑥
B児	みんなつかえても笑わずに聞いていたらいい	吃音* ² ・否定
C児	まーたつかえちゃったよ，何回目だ	吃音・否定

※1 態度とは コミュニケーション態度を示す。

※2 吃音とは 吃音への感情を示す。

い結果だけを得点化して加点した。それぞれの合計からパーセンテージ値を算出した。値が50%を上回る場合を肯定もしくは積極とし、50%を下回る場合を否定もしくは消極とした。

「他者の心情に関する質問」

「他者の心情に関する質問」の回答をTable. 10に示す。仲の良い友だちについては、「休み時間に一緒に話したりする仲の良い友だち」がいることを確認した上で質問をした。質問で得られた回答を、他者の評価に対して肯定的か否定的かで分類した。その結果をTable.11に示す。

「内容に関する質問」「自己の心情に関する質問」「他者の心情に関する質問」の総合分析「自己の心情に関する質問」，「他者の心情に関する質問」から得られた分類から各対象児の回答パターンの傾向をTable.12に示す。なお、得点が同一でありパターンに分類できなかった項目のある場合は空欄とした。

考 察

吃音児の傾向

本研究の吃音児3名は、コミュニケーション態度、他者の評価の評価にばらつきがあり、一定の傾向は見だされなかった。吃音への感情については、3名全員が肯定的に評価した。本研究の吃音児3名は、いずれも個別の支援を受けていたため、このことが吃音への感情に影響している可能性が考えられた。また、コミュニケーション態度について、A児は、コミュニケーション態度は消極的であると評価している一方で、B児はコミュニケーション態度も積極的であると評価しており、またC児は、コミュニケーション

態度は積極的消極的両方の傾向があると評価した。このことは、吃音への感情は肯定的であっても、コミュニケーション態度については積極的である児童もいれば、そうでない児童もいることを示す。すなわち、吃音への感情が肯定的であってもコミュニケーション態度が消極的な吃音児がいると考えられ、コミュニケーション態度の消極さが生じる要因について、今後の検討が必要である。

吃音児の他者の評価について、A児は他者の評価を肯定的に評価しており、B児とC児は他者の評価を否定的に評価していた。一般的に他者の評価が否定的であると、コミュニケーション態度が積極的になりにくいと考えられるが、B児は他者の評価が否定的であり、コミュニケーション態度が積極的であるパターン2に分類された。また、C児も、他者の評価が否定的で、コミュニケーション態度が積極消極のどちらも含まれていることから、B児と類似した傾向であったと考えられる。B児もC児もアスペルガー症候群のある吃音児であることから、他者の評価が否定的でもコミュニケーション態度が積極的であるという傾向が、アスペルガー症候群のある吃音児の傾向である可能性がある。今後の検討課題であると考えられる。

場面想定法の検討

「内容に関する質問」で3名中2名がすべての質問に正答していたことにより、本研究で設定した場面の内容が、対象児にとって難しいものであったとは考えられなかった。すべて正答できなかった対象児については、再度場面の理解をうながし、十分な理解が得られてから次の質問に移った。このように、対象児が場面を正

Table. 8 「自己の心情に関する質問」の下位質問の結果

観点 下位質問	吃音への感情*1						コミュニケーション態度*2					
	①	②	③	④	⑤	合計*3	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	合計
A児	×	○	○	×	○	3/5	○	×	×	×	×	1/5
B児	○	—	○	×	○	3/4	○	○	○	○	○	5/5
C児	×	○	○	—	○	3/4	—	×	—	—	○	1/2

※1 吃音への感情の項目は、○が肯定的、×が否定的であることを示す。

※2 コミュニケーション態度の項目は、○が積極的、×が消極的であることを示す。

※3 合計数は ○の数/全部の数 を示す。

※4 —は、計算に含めず無効となった回答を示す。

Table. 9 「自己の心情に関する質問」の傾向の判定

対象児	吃音への感情			コミュニケーション態度			総合判定
	合計*	%	判定	合計	%	判定	
A児	3/5	60%	肯定	1/5	20%	消極	吃音肯定・態度消極
B児	3/5	60%	肯定	5/5	100%	積極	吃音肯定・態度積極
C児	3/5	60%	肯定	1/2	50%	どちらでもない	吃音肯定・態度どちらでもない

※合計数は 肯定の数/計算に含める全部の数 を示す。

Table. 10 「他者の心情に関する質問」の回答

	先生	仲の良い友だち	クラスメート
A児	頑張ったって思う	なんでつかえるのかな	頑張ってるな
B児	つかえながらも読めたから頑張ったなって思ってくれたらいい	少しはからかうかも、上手に、なんとか読めたねと声をかけてくれたらいい	少しからかう気分
C児	つかえる秘密探ろうかしゅん	パス	後で特訓しよう

Table. 11 「他者の心情に関する質問」の回答の判定

	他者の評価についての判定					
	先生	仲の良い友だち	クラスメート	数値	%	判定
A児	○	×	○	2/3	67%	肯定
B児	○	×	×	1/3	33%	否定
C児	×	—	×	0/2	0%	否定

※○は肯定、×は否定を表す。

Table. 12 各対象児の回答パターンの判定

対象児	吃音への感情	コミュニケーション態度	他者の評価	判定
A児	肯定	消極	肯定	パターン3
B児	肯定	積極	否定	パターン2
C児	肯定	どちらでもない	否定	

確に理解できるように質問を工夫する必要があると考えられた。

さらに、場面想定法を用いることにより、対象児が質問に対して何らかの意見を言っていたことから、吃音について話すことに慣れない子どもたちにとっても、このように特定な場面を想定して聞く方法は回答しやすいものであると推測できた。

藤島 (2008) は、場面想定法の制限を2点述べている。1点目は、想定した場面の細部が対象者によって異なるかもしれないという点である。本研究では吃音の場面は一場面だけであった。吃音の場面を複数設定して聞くことで、さまざまな場面での吃音に対する感情を知ることができる。そして、感情にちがいが生じたときには、そのちがいが生じる条件や要因を追究することで、さらなる子どもの理解につながると考えられる。2点目は、自己の心情などの心理内的状態の変化は、実際と場面想定時における推測とは異なる可能性があるという点である。実際場面では恥や罪悪感のような情動が強く生起する可能性があるが、場面想定時にはきわめて弱く生起、もしくは全く生起しない可能性があると述べている。本研究では、罪悪感があると回答した対象児はいなかった。このことは、場面想定時であったために罪悪感が生起しなかったとも考えられる。

また、本研究では「類似経験に関する質問」で上手く読めなかった経験の有無を聞くことで、対象児が実際に上手く読めなかった経験を想起して、実際場面と近い心情が設定場面でも得られるようにした。しかし、国語の授業で本読みを行う経験を「あんまり先生当てない」と答えるなど、本読みを経験していない対象児がいた。対象児の実生活や心情に即した設定に改善していくことがこれからの課題であると考えられる。

引用文献

- 別府 哲 (2003) 自閉症児は他者の心をどのようにして理解するのか. 特殊教育学研究, 41, 2, 279-283.
- De Nil, L.F. & Brutten, G.J. (1991) Speech-

associated attitudes of stuttering and nonstuttering children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 60-66.

- 藤島 喜嗣 (2008) 否定的評価の過大推測に対する特性自尊心の調整効果：場面想定法を用いた検討. 昭和女子大学生生活心理研究所紀要, 11, 1-8.
- 広本 奈美子・立入 哉 (2001) 聴覚障害児の障害の認識の様態について：ビデオを使用した測定法と学習環境の違いによる差異について. 聴覚言語学研究, 18, 2, 136-140.
- 板倉 寿明 (2001) 吃音児の心理的問題を構成する要因に関する研究. 岐阜大学教育学部教育学研究科修士論文.
- 村田 光二・佐久間 勲 (2000) 質問紙実験のテクニック, 村田 光二・山田 一成 (編著), 社会心理学研究の技法. 福村出版, 107-124.
- 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回大会論文集, 615.
- 太田 真紀 (2007) 吃音児の自尊感情一話す領域に関する自己評価と重要度との関連一. 教育心理学研究, 55, 501-513.
- Vanryckeghem, M. & Brutten, G.J. (1997) The speech-associated attitude of children who do and do not stutter and the differential effect of age. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 67-73.
- 渡邊 正基・前新 直志・磯野 信策 (2004) 音読児の吃音が顕著な学童女児の指導—間接的指導を取り入れて直接的指導を重要視した事例—. 新潟医福誌, 4, 1, 48-56.

付 記

本研究の遂行と発表にあたっては、対象児とその保護者の了承を得ました。

本研究に協力してくださった子どもたちと、研究への協力をご快諾していただいた保護者の皆様に深く感謝申し上げます。

