

ことばの教室の指導と運営

第Ⅲ章

指導について

1 総論

執筆：山形市立第三小学校 梅村 正俊

【お断り】本稿は、山形県言語障害児教育研究会(2002)の「ことばの教室の指導と運営」から梅村の執筆した「第Ⅲ章 指導について 1 総論」を抜粋したものです。尚、抜粋及びHPへのアップにあたっては、研究会からの了解を得ています。

山形県言語障害児教育研究会

発行：平成14年5月

第Ⅲ章 指導について

＜指導者の心得＞

○ スーパーバイズを受ける

- うまくいっている指導の参観をし、説明を受ける
- 指導がうまくいっていない理由を「子どもに原因」があるかのような理由にしない
- 指導がうまくいっていない理由を「問題そのもの」にあるかのような理由にしない
- 指導がうまくいっていない理由を「指導方法の限界」にあるかのような理由にしない
- 指導がうまくいっていると感じられるときが危ない
- 新しい知識を吸収し、技能を習得する
- 指導に対して責任を持つ

この「第Ⅲ章 指導について」では、どんな子どもの指導の場合であっても、私たちが常に心がけなければならないことを総論で述べ、続いて問題別の指導について述べてあります。

しかしながら、まず初めにお断りしておかなければならないことがあります。それは、この「**第Ⅲ章 指導について**」だけを読んでも、**すぐには**子どもの指導は**できない**ということです。

例えば吃音、紀元前からの問題です。あのソクラテス、トルストイ、マリリンモンローも吃音でした。吃音を完全に克服する方法を編み出すことができればノーベル賞物と言われる由縁です。

例えば構音障害、幼児音と一般に言われる構音の誤りの場合、「直るか直らないか」のレベルで考えれば、ほおって置いても直っていく誤りですから、（親の心配や子どもの心的発達を考えればもちろん指導しなくとも良いというものではありませんが）指導して直ったからといって自慢できるような、そして、得意になれるというものでもありません。口蓋裂や難聴、また、事故や病気による脳損傷に伴う構音障害や言語の諸問題への指導ができるようになっていて初めてことばの教室での指導ができると言えるのでしょうか。

吃音及び構音障害だけを考えても、それぞれの問題に関する学会が、延べにしても3つから4つは存在しているのです。従って、相談に来ている目の前の親子に対し、この第三章を読めば即指導ができるというような情報を提供することは残念ながらできません。従って、「**第Ⅲ章 指導について**」は、これからどんな知識や指導力を身につけなければならないかのナビゲーターとお考えください。

どれだけ親子にとってプラスになる指導ができるかどうかは、担当者の知識と指導力に比例します。知識もそれに基づく指導の方法も日進月歩発展していきます。ですから、今日の前にいる子どもに対する指導の知識や技能が、最新の知識や技能であるかは、自分の責任で点検しなければなりません。

吃音研究の第一人者である神山五郎先生は、『3回指導を行って変化がなければ指導の仕方に問題ある。3カ月指導をして期待通りの効果や改善がなければ子どもの捉え方や指導方針に問題がある。そして、3年に1度は自分の知識や技術が古くなっていないかを点検すること』と教えています。

この「**第Ⅲ章 指導について**」では、「担当者はどんな内容の勉強や実習をしなければならないのか」という問いに対するヒントや、「指導をするということ」についてのヒントだけは提供できるのではないかと考えています。このヒントを参考に担当者一人一人がさらに学習を進め、指導力を身につけていただければと思います。また、指導上、大切と考えられる事項については、金太郎飴のごとく、同じ内容のことが随所に繰り返し出てくるようにしました。特に、ことばの教室担当者としての心構えについては、再三再四出てきます。多くの悩みや心配を抱えて訪れる親や子どもに対し真摯に対応し、一日でも早く、少なくとも「ことば」のことでは平穏な日常生活がおくれるようにとの想いです。心に留めていただければと思います。

1 総論

Q1 入室した親や子どもにとって良い指導を行うにはどうしたらいいのですか。

「良い指導」とは、どのような指導のことを意味するのでしょうか。

通級指導の始まりは、「親」の申し出（主訴；詳細はQ4）になるわけですから、「親の期待に十分に応え」かつ「的確な子ども理解に基づいた適切で効果的な指導を行い」「最少の指導回数での終了」になる指導と言えます。

では本題のこのような指導になるには、どのようにしたら良いのでしょうか。いくつかの観点から考えてみたいと思います。

心得1 スーパーバイズを受ける

スーパーバイズというのは、ある事例の実際の指導（指導の方針や指導の仕方等々）について、直接指導助言を受けるといったものです。当然、その場の指導だけではなく、子どもの理解の仕方、所見や指導方針についても指導助言を受けることになります。

スーパーバイズを受ける方法としては、以下の方法が考えられます。

- (1) 自分が担当している子どもについて、実際にスーパーバイザーから指導してもらう。
- (2) 直接指導を参観してもらい、自分の指導のどこに問題があったのかを明確にしてもらう。
- (3) ビデオで指導を見てもらい、それ以降の指導の方針や指導の具体的な方法の助言を受ける。

そして、いずれの方法であっても、以下の内容について助言を受けるようにします。

- (1) スーパーバイザーから実際に指導してもらった場合 … 指導は、45分間の指導であっても、その日子どもと出会ったその瞬間から指導者の一挙手一投足が時々刻々子どもに影響を与えることで指導が成立しています。従って、直接的な構音点指導の方法だけではなく、次の視点からも解説をしてもらいます。
 - ① 「今日の子ども」の理解 … 「今日の子ども」をどのように理解し、その結果、どのような配慮のもとに子どもと会おうと考え、どのようなタイミングで子どもに声をかけたのかなどについて解説をしてもらう。
 - ② 指導中に留意したこと … 入室の仕方・構音点指導に入るタイミング・子どもの構音の評価の仕方と評価上留意したこと・指導者の一挙手一投足の理由等々
 - ③ 全体の指導の流れ … 子どもと指導者との関係の変化とそれに伴う指導の流れの変化等々
 - ④ 指導の方法 … この子の場合、なぜこの方法を用い、どのように留意したのか？ そして、結果はどうだったのか？ その後どうしていくのか？

例えば構音指導の場合 □ 「この子の発語器官の形態と機能」と「この子に実施した構音指導」の関係については、発語器官の形態と機能の把握の仕方などにも触れてもらい詳しく解説してもらうようにします。

例えば吃音児への同時音読での指導の場合 □ なぜこの子にこの音読教材なのか？ 指導者が音読の途中で声を小さくしたら、なぜ声を小さくしたのか、何を判断基準にしてどの程度小さくしたのか、なぜこのタイミングだったのか？ 最後まで一緒に読んだら、なぜ最後まで一緒だったのか？ 特に、この子の吃り方と音読のさせ方の関係については詳しく解説してもらうようにします。

- (2) (1)①～④の観点から、自分の指導のどこに問題があったのかを明確にしてもらう。

- (3) (1)①～④の観点から、以降の指導の方針や指導の具体的な方法の助言を受ける。
- (4) (1)から(3)までの方法でスーパーバイズを受けたとしても、スーパーバイズを受けた子どもに対し、より良い指導を今後できるようになるためにどのような知識・技能を高める必要があるのか等々について助言を受けるようにする。

1年間内地留学で研修されてきた先生方から、「知識は豊富にはなるがことばの教室で対象とする全ての問題について指導の実習をするわけではない。また、ある先生の場合は実習はなく、指導の参観だけなのでどんな子どもが来てもすぐに指導ができるというものではない。」という話を聞きます。ましてや研修も何もない状態でことばの教室を担当した場合、通級の対象になる子どもとも初めて出会い、子どもの理解で使用される単語や用語も初めてばかりという状態なのではないかと思います。

しかしながら、訪れる親と子どもは、その担当者がことばの教室をどのような事情で担当するようになったかどうかはわかりませんし、少なくとも**一般的には「指導ができるから担当している」と理解します**。ですから、さまざまな文献を読み知識の習得に努めるようにしていることでしょうか。でも、毎週通級し、今、目の前にいる子どもの指導が知識だけでは可能でないことは、すでに体験済みなのではないでしょうか。

1対1での指導では、指導者の影響は100%です。ちょっとした指導者の仕種が影響を与え、ニコニコしていた顔も徐々に暗くなっていくなどということも少なくありません。本に書いてあるとおりに指導しているつもりでも、知識があるということとその指導ができるとは違うわけですから、書いてあるようには子どもが変化してくれないなどということは日常茶飯事です。でも、例えば側音化構音障害であっても4回も指導してまだ1つの音も出せないでいるなどということはあってはなりません。この子の場合、指導がうまくいっているのかいないのか、子どもや問題の捉え方に誤りや不足はないのか、指導のどこに問題があるのか、どんな知識が不足しているからなのか等々について常に自己点検しながら指導を行って初めて責任ある指導と言えるのです。その結果として「最少の指導回数での終了」がもたらされるのでしょうか。つまり、スーパーバイズはこのために必ず必要なことなのです。

心得2 うまくいっている指導の参観をし、説明を受ける

参観した以上は、見っぱなしでは何の役にも立ちません。それどころか、害になることすらあるのです。

と言うのは、再三再四述べてきましたが、今日の前で行われている指導は、あくまでも目の前にいる子どもにとって役に立っている指導なわけですから、自分が担当している子どもにとって、その指導の方法や関わり方が当てはまるかどうかは、子ども（人間）が違うのですから別問題なのです。

例えば、吃音児Aさんへの同時音読指導を参観したとします。練習始めには吃っていた音読も徐々に吃音が減少し、一人読みになっても吃音が見られない状態になったとします。でも「ああ、同時音読指導って、こうやるのか！ 自分が担当しているBさんにやってみよう！」とは、残念ながらいいかないのです。

音読時に食べるからといって音読指導が必要とは限りませんから、まず、Bさんに同時音読指導を行って良いかどうかの判断が必要です。この判断が誤れば、吃音の悪化を招くこととなります。さらに、仮にAさんとBさんの吃り方が同じであっても、（同じということは実際にはあり得ませんが）『語に対する恐れ』の有無、『吃ったとする基準』や『直すことへの期待・意欲』の違い等々によっては、同じ音読教材を使用したとしても、音読指導上の配慮として以下の点が、当然違ってきます。

読ませ方；指導者の声の出し方・スピード・声のピッチ・抑揚・文の区切り方等々

評価の仕方；ダイレクトに「吃らなかったね。」・吃ったことには触れずに「朗読みたいで良

かったよ。」・指導者としての評価はせず、音読後子どもに評価させる等々

これを誤れば、『語に対する恐れ』をさらに強化したり、『吃ったとする基準』をさらに辛い基準へと強化したり、『直ることへの期待・意欲』を過度に助長したりすることになります。そして、良かれと考えて行った指導が、結果的に、吃ることへの不安や恐怖心を煽ることになります。

さらに恐いのは、「吃音の悪化」は、一見、表面上の吃音が減少することから始まることが多いのですが、「指導を参観した上で、しかも、良かれと考えて行った指導」だけに、これを「良くなってきた」と誤解もしくは錯覚し、指導者自身、子どもの吃音が悪化していることに気づきにくくなるということなのです。

例えば、側音化構音への指導。Cさんの [ki] の構音指導で、側音になっていない [ke] から綺麗な [ki] を導く指導を参観したとします。でも「ああ、[ke] から導くと [ki] が出せるのか！自分が担当しているDさんにやってみよう！」とは、残念ながらいかないのです。

仮にCさんとDさんの [ki] の構音が、誤り方としては芋舌を伴う側音化構音だったとしても、以下の点はどのようなのでしょうか？

- ・ [ki] 以外の誤り構音
- ・ 発語器官の形態と機能
- ・ 語音弁別力、聴覚的記憶力
- ・ 発音の誤りの自覚と直す意欲 等々

[ki] 以外の誤り構音があるとすれば、当然どの誤り構音から指導を始めるのがDさんにとって望ましいのかの判断が必要になります。仮に [ki] から指導を始めると判断できたとしても、「発語器官の形態と機能」や「語音弁別力・聴覚的記憶力」が違ってれば、同じということは実際にはあり得ませんので、模倣のさせ方（子どもに見せる指導者の口の開け方や舌の動かし方、子音の印象の与え方等々）がCさんとDさんとは、当然違ってきます。

『発音の誤りの自覚』と言っても、大ざっぱに分けても「しっかり自覚し直したい」、「自覚しつつある」、「自覚がない」のレベルがあります。従って、それぞれのレベルによって、子どもとの関わり方が違ってきます。「しっかり自覚し直したい」という子どもであれば、「練習して直そうね。」と練習を中心とした指導が可能です。でも、はっきりした「自覚がない」子どもであれば、まずしなければならないことは、「口からいろんな音を出すって、楽しいこと！」という印象を持たせる指導が必要になります。家庭において練習を強要されたり、叱責されたりしたことによって話をすること自体に自信を失っている子どもの場合などは、特にこのような配慮が必要になってきます。また、通級回数が増えてくると子どもの意識も変化してきます。すると、それに応じた関わりが必要になってきます。つまり、自覚があればあるように、自覚がなければないように、自覚しつつあればあるように子どもに接していかななくてはならないのです。

「発語器官の形態と機能」や「語音弁別力・聴覚的記憶力」の判断なしに構音指導を進めた場合、構音が良くなるどころか、逆に、側音化構音を強化することもあるのです。例えば、[ki] の構音を100回したとします。この内、2～3回しか正しい構音ができなかったとします。ということは、97～98回は誤り音の練習を行ったことになるのです。これで良くなるはずはありません。

もし、同じような指導を自分が担当している子どもに応用したいのであれば、その子どもについてことばの状態だけではなく、ことばの状態に関わる全ての情報、そして人となりも説明し、応用できるのかどうか、できるとすればどのような配慮のもとに指導を行えば良いのか等々の説明（前記「1 スーパーバイズを受ける」の(1)に該当するような内容の助言）を受けてから応用するようにします。

心得3 指導がうまくいっていない理由を「子どもに原因」があるかのような理由にしない

以下の文は、ある研究会における構音障害児の指導の紹介の中で用いられた文です。

いずれの文も、何かしら心当たりがある文に感じるのではないのでしょうか？ それは、いずれかの

文に当てはまる子どもが脳裏に浮かぶからではないでしょうか。でも、ちょっと待ってください。だから、「指導の効果がなかなか上がらない」と言って良いのでしょうか？

- ① ことばの練習になると根気が持続せず注意が散漫になるのが気がかり。
- ② 聞き分ける力は高まっているが、本児自身どうしたらよいか分からない状態である。
- ③ 発音の誤りを気にして暗く引きこもってしまうのも困ることだが、まったく気にせず誤った発音で大きな声で喋るのも困ったことである。
- ④ 正しい発音を練習して少し良くなっても日常生活の中でそれ以上に誤った発音を使うために学習の効果はなかなか上がらない。

これらの文の全ては、「指導の効果が上がらない」理由を子どもに求めています。理由に当たるのでしょうか？一緒に考えてみましょう。

「① ことばの練習になると根気が持続せず注意が散漫になるのが気がかり」について

確かに、「根気が持続せず注意が散漫になる」子どもはいます。でも、根気が持続せず注意が散漫になる子と予め分かっているのであれば、子どもの興味が持続するような教材を準備したり、子どもの持続時間に応じて課題を分散させ提示したり、子どもの自信を育むような誉め方をしたりするなど様々な配慮があれば、一斉指導の中では落ち着かない子どもでも、1対1の指導では落ち着いて指導を受けることができます。このような指導が、「個の特性に応じた指導」、そして、「障害を直す指導ではなく、教育としての子どもを育てる指導」と言えるのだと思います。

つまり、1対1の指導で「根気が持続せず注意が散漫になる」のであれば、『子どもの状況に応じた適切な対処を指導者が行っていない』ということになると思うのですが、いかがでしょうか？

「② 聞き分ける力は高まっているが、本児自身どうしたらよいか分からない状態である」について

本文にはこのように記載してあったのですが、その意味は、「耳の訓練によって、聞き分ける力は高まっているが、そのことによって、自分の発音の誤りに気がついてしまい、その発音を本児自身どうしたらよいか分からない状態である」ということのように思いました。

指導担当者が、構音指導ができないのであれば、悪戯に耳の訓練を行って発音の誤りに気づかせる必要はないでしょう。もともと、親や本人が発音の誤りを「どうしたらよいか分からない」から指導を受けるために通級しているのです。「どうしたらよいか分かる」のであれば、指導を受けることは希望しないはず。ですから、「どうしたらよいか分かる」ようにしてあげることが指導であるわけです。それなのに、「本児自身どうしたらよいか分からない状態である」と評価されたとしたら、何のために通級指導を受けているのか分かりません。

つまり、この場合、「どうしたらよいか分からない状態」にあるのは、指導者自身と理解されても仕方がないと思うのですが、いかがでしょうか？

「③ 発音の誤りを気にして暗く引きこもってしまうのも困ることだが、まったく気にせず誤った発音で大きな声で喋るのも困ったことである」について

何が困ったことなのでしょう？

コミュニケーションにも支障があると思われるほど多くの発音に誤りがある場合、まず心配しななければならないことは、そのことのために学級での発言を控えたり、交友関係を避けたりしてはいないかどうかということです。このことは、ことばの問題が「人格形成にどのような陰を落としているか」という点から、ことばの問題の理解の根幹に関わる問題なのです。

「まったく気にせず誤った発音で大きな声で喋る」子どもであることは、多いに喜ばしいことです。だからこそ、構音の問題があることで、「暗く引きこもってしまう」ことのないように、少しでも早

く、子どもがうまく言えないと思っている発音が一つでも言うことができるようにすることが私たちの義務なのです。そして、ことばに対する自信を培ってあげなければならないのです。

つまり、この場合、「困った」状態にあるのは、「大きな声で喋るのも困ったことである」と考える**指導者自身**と理解されても仕方がないと思うのですが、いかがでしょう？

「④ 正しい発音を練習して少し良くなっても日常生活の中でそれ以上に誤った発音を使うために学習の効果はなかなか上がらない」について

「日常生活の中でそれ以上に誤った発音を使う」ことが、「学習の効果はなかなか上がらない」ことが妥当な理由であるならば、いくら通級指導を受けたとしても構音は改善することはないということになります。なにしろ、日常生活の中では、常に誤った構音で話をしているのですから。

さらに、やっと単音節のレベルで言えるようになった段階では、日常生活の中では、99.99%以上は誤った構音になっているのです。従って、「日常生活の中でそれ以上に誤った発音を使うために学習の効果はなかなか上がらない」のであれば、やはり指導を受けても構音は良くなることになりません。でも、実際には、きちんと指導さえすれば、機能的な構音の誤りであれば、側音化であっても100%普通の構音になるのです。ですから、「日常生活の中でそれ以上に誤った発音を使う」ということは、全く理由にはならないことなのです。ちょっと考えれば分かると思いますが、『だから、ことばの教室に通級し指導を受けている』のではないのでしょうか。

このような理由にならない理由で「効果はなかなか上がらない」と言えるこの**指導者**には、「指導室での練習効果を日常生活へ一般化させる指導についての知識・技能がないから効果的な指導ができない」と理解されても仕方がないと思うのですが、いかがでしょう？

普段何気ない子どもの指導の話にも知らず知らず「**子どもに原因があるかのような理由**」が出てくることがあります。「落ち着か**ない**」「椅子にすぐ座ら**ない**」「別のことをやりたがり言うことを聞いて**くれない**」「まねして**くれない**」等々です。このような『**ないない族**』『**くれない族**』にならないように気をつけたいものです。

以上のような「**指導がうまくいっていない原因が、子どもにあるかのような理由**」は、ことばの教室を担当したことの無い先生であっても、「変な理由」であることにはすぐ気がつくと思います。仮に、これらの内容のことを、指導の経過や内容を知らせる指導報告書や指導事例に記載したとすれば、記載した指導者のみならず、その指導者の所属することばの教室での指導に対する信用も失墜させることになりかねないことを肝に命じ、十分注意したいものです。

心得4 指導がうまくいっていない理由を「問題そのもの」にあるかのような理由にしない

「**問題そのもの**」を理由にするのは、比較的器質性の障害を原因にしたことばの問題の場合が多いようです。「口蓋裂があったから」「難聴があるから」、だから構音指導がうまく行かないと考えるわけです。一律にそう言い切れるのでしょうか？

口蓋裂の場合、発話器官の形態が整い鼻咽腔閉鎖機能が十分に得られれば、構音指導の基本は、機能的構音障害の場合と同じ指導ができると言われています。つまり、鼻咽腔閉鎖機能を高める指導を効果的に行うことが必要になります。勿論、この指導を行うのは、ことばの教室の担任です。従って、「口蓋裂があったから」という理由は成立しません。では、発話器官の形態（特に、軟口蓋や歯列）に機能上の問題が認められ、しかも、適切な指導を行っても鼻咽腔閉鎖機能が得られない場合ならば、「指導がうまく行かない理由」になるのでしょうか？ 答えは、否です。まず、「的確な指導」になっていたかどうかが問題です。スーパーバイズを受け、独り立ちして指導ができるほどの知識・技能を身に付け指導に当たったかどうかを振り返ってみましょう。その結果、「適切な指導」になって

いたとして、次にしなければならないことは、担当医との連絡です。ブローイングや母音発声の指導の経過の説明と所見（特に指導の結果としての鼻咽腔閉鎖機能の現状及び発語器官の形態と機能との関係についてが最も大切な所見）を報告し、場合によっては、ことばの教室から再手術を依頼しなければなりません。また、スピーチエイドの適応の判断もしなければならないこともあります。「私には、そんなことできない。」とは言ってはられないのです。これも**ことばの教室の仕事**なのです。従って、「口蓋裂があった子ども」の指導を担当している場合、一日も早く、発語器官の形態と機能についての評価と判断、そしてそれに見合った指導ができるようにならなければならないのです。

では、難聴がある場合はどうでしょう。一口に難聴と言っても、いろいろな難聴の型があります。高度難聴の場合は、残念ながら全く普通の構音や発音になることはないのですが、それでも、本人が構音に注意をして話をする分には、コミュニケーション上支障がない程度の発音にすることも可能です。ましてや中度難聴や軽度難聴の場合、高音域急墜型難聴用補聴器など、近年補聴効果が高くて安価な補聴器が出ていますから、補聴器のフィッティングさえうまくいけば、かなり構音の改善は可能です。また、軽度に近い中度難聴で比較的フラットな型の場合は、補聴器装用の判断が微妙な聴力レベルになるわけですが、当然健聴児に対する指導の仕方や留意事項とは異なってきますが、補聴器未装用であっても構音指導は可能です。

では、自閉的傾向のある子どもや知的発達に遅れのある子どもの構音障害の場合は、どうでしょう。

以前、[カ行]の発音を[タ行]に、[ガ行]の発音を[ダ行]に置き換えて発音する6年生の自閉的傾向のある子どもの構音点指導を頼まれて行ったことがあります。エコラリア（反響言語）のあるお子さんだったのですが、エコラリアがあるということは、「まねっこしてね。」と指示しなくても模倣をしてくれるということになります。つまり、考えようによっては、構音指導が大変楽なお子さんということになります。「口や舌の動き」に関心を示すように音を出していると、得意のエコラリアで同じようにまねをしてくれます。少しずつ「口や舌の動き」に変化をつけて行くうちに、[カ]が言えるようになりました。その後、2カ月もしないうちに、[カ行・ガ行]の系列の発音の全てについて会話でも言えるようになったと連絡がありました。

構音に関する指導の方法は、構音点指導だけではありません。「構文力を高める指導」「クーバーの方法」などは、知的発達に遅れのある子どもに対する指導としては効果的な方法です。

以上のように、構音指導一つをとってみても、さらに、口蓋裂、難聴、自閉的傾向、知的発達の遅れ等々があったとしても、そのこと自体が、「指導がうまく行かない理由」になるものではないし、ましてや理由にしてはいけません。そのために通級指導を受けているのですから。

心得5 指導がうまくいっていない理由を「指導方法の限界」にあるかのような理由にしない

ある2年男子の吃音児の指導事例の中にこのような報告がありました。吃音自体への指導方法としてDAF（4 吃音；参照）を用いた音読指導の事例です。

DAF；聴覚的遅延再生装置といわれている機器です。吃音でない一般の人がこの機器を用いて話すると吃り出すが、成人の吃音者が使用すると、人によっては吃音を減少させる効果があると言われています。

当初は、DAFでの音読を喜んでいましたが、次第にことばの教室へ通級するのを嫌がるようになったというのです。そこで指導方針を変更し、プレーセラピーを実施したところ、子どもは生き生きと活動するようになり、それに伴って吃症状も軽減してきたそうです。そして、結論として、DAFは効果がなく、むしろ害で、子どもが生き生きと活動できたプレーセラピーが有効だったとし、さらに、

指導方針を変更したことが、いかに適切であったかを強調されていました。

確かに指導方針を変更したことで子どもが生き生きとし、それが吃症状の軽減に結びついたことは、喜ばしいことでしょう。しかし、これを指導者側から考えると1つの大きな疑問が生じてきます。

それは、「**なぜ、指導当初に、DAFではなくフレセラピーの実施という指導方針が立てられなかったのか？**」という疑問です。この疑問に対する答は、いくつか考えることができます。

第1に、この指導者には、吃音についての基礎的な知識や理解が不足していたのではないかということです。多少でも吃音についての基礎的な知識があれば、小学2年という年齢の子どもの吃音に対して直接的な指導をするという発想は、生れてはこないはずです。一般的な吃音の発達から考えると、2年生という時期は、移行期に当たるからです。勿論、子どもによっては、小林（7 研修の参考文献；I 吃音No22）による第三段階に到達していることもあります。この点についての把握をどの程度丁寧に行ったのでしょうか。疑問です。レポートでは、この点について全く触れていなかったのです。移行期の場合でも吃音に対して直接的な指導をすることもありますが、この場合、直接的に吃音を減少させることを目的とはしません。読むこと自体を楽しませることや楽な声の出し方を体験させるなど心理面への配慮が主な目的になるのです。

第2に、吃音に対する一般的な指導方法及びDAFについての知識が不足していたのではないかということです。仮に、第三段階に到達しており、吃音を減少させるための直接的な訓練が必要である、もしくは、心理面への配慮として吃音に対する直接的な指導が必要であるとしましょう。では、どのような方法・技法を用いればよいのでしょうか。DAFだけが吃音を減少させるための訓練方法ではありません。同時音読法・復唱法・シャドーイング法・マスキング法等様々な技法があるわけですから、その中からDAFを適用するなら、それだけの根拠が必要です。少なくとも吃り方を分析し、それに適合する技法であるかどうかの検討だけは、最低必要なことでしょう。そして、それを検討するためには、吃り方の分析ができ、それぞれの技法の適用範囲及び有効と限界を熟知していると同時に指導技術を身につけ、しかも、両者の関連を考察できなければならないのです。

以上のような観点から、DAFについての知識や他の指導方法の知識や技能があれば、小学2年生に対してDAFを適用しようという発想は、初めから起きなかったはずです。

第3に、指導当初の子どもの全体像の把握及び理解が不足していたのではないかということです。

このことが、当初の疑問に対する包括的な答だろうと思われる。なぜなら、子どもの学校及び家庭生活の様子を詳細に把握し、子どもが置かれている心理的状况を把握し理解していれば、おそらく吃ること自体に指導するという方針は立てなかったでしょう。そうすれば、小学2年生への適用としては躊躇されるDAFを、知らずして回避できただろうと考えられるからです。

この2年男子の吃音児に対する指導を、子どもの側から表現するならば、「受けなくってもよい指導を受けた。それどころか、一步間違えれば、もっと吃音を悪くさせられるところだった。それにしても、初めは機械を通して変な言葉が返ってくるので面白かったが、だんだん吃りそうになって不快になってきた。ことばの教室に通うのさえ嫌になってきた。」ということになるのでしょう。

従って、この指導者には、「DAFは効果がなかった」と言う資格はないということになりますし、指導方針を変更するまでの通級は、むしろ無駄だったとは言えないでしょうか？

従って、この指導者には、「DAFは効果がなかった」と言う資格はないということになりますし、指導方針を変更するまでの通級は、むしろ無駄だったとは言えないでしょうか？

ここでは、DAFを用いた指導についてのみ触れましたが、いかなる方法であっても様々な実験や試行が繰り返された結果として新しい指導技法が紹介されるのです。「～法」と言われている指導方法の中には、系統的脱感作などのように動物実験等を経て生まれしてきた指導の方法もあります。ですから、安易に「この方法は効果がなかった」と言うべきではないし、言えないのです。一つ一つの指導方法は、適正な用い方をされて初めて効果を発揮します。『「～法は効果がなかった」と考える前に、『そのようなことが言えるほど、知識や技能を自分は十分に持っているのか？』『自分は適正な用い方をしたのか？』を反省すべきです。同じ過ちを繰り返さないために。

心得6 指導がうまくいっていると感じられるときが危ない

『指導がうまくいっていると感じられるときが危ないってどういうこと？ 上手く行っているならいいじゃない！』と感じられる方が多いかもしれません。

では、ある場面緘黙児の指導でのエピソードを紹介しましょう。

あい子さん（仮名）は、1年生の女の子です。2学期から通級指導を受けることになりました。指導開始の頃、学級の中で、話をしたり歌ったりすることはありませんでしたが、音楽の楽器、体育や図工などでの声を出さないで済む課題には取り組んでいたそうです。また、中間休みなど同じ組の子どもとは遊んでもいたそうです。ところが、3年生の3学期頃には、音楽での楽器の演奏、体育に参加することや絵を描くこと、勿論同じ組の子どもとの遊びもなくなってきたのでした。つまり、自己表現に関わる活動や課題への取り組みを一切拒否するようになってきたのです。この状態に父親は、母親を通して「4年生は、もう通わせない。丸3年近く通ってもさっぱり良くなっていない。通わせてもしょうがない。」と通告してきたのです。

ことばの教室では、あい子さんに対する指導としてはプレーセラピーを行ってきたのでした。通級初めの頃は、「なんでも好きなもので遊んでいいよ。」と促しても、遊びの選択ができない、遊びの要求をしない、ゲームでも負けに弱い状態だったのが、徐々に、「これしよう。」「今日は、あれしたい。」と要求が出せるようになってきました。また、ままごとでの役割分担では、あいさんが決定するようになってきて、強い調子で「先生は、赤ちゃん役！」と命令することもあるとのことでした。従って、このようなプレー場面での変化から指導者としては、少しずつではあるが良くなってきている、従って、生活も良いように変化しているであろうと判断していたようです。

ことばの教室でのプレーの様子から、一見、自発性・自己決定力・耐性が育ってきているのかのように見えたことから同じ方針での指導を3年近くも継続してしまったのでしょう。でも現実でのあいさんの心は、すさんでくる一方なのでした。

次に、ある研究会で紹介された構音障害児の指導でのエピソードを紹介します。

けんじ君（仮名）は、1年生の男の子です。「さかな」を[チャカナ]、「鹿」を[チカ]などと発音します。発達途上に認められる構音の誤り（いわゆる幼児音）があり、1学期から通級指導を受けることになりました。そして、約1年が経過しました。けんじ君の指導者は、順調に指導が進み、1年で終了を迎えることができたことを強調して話をしていました。そして、終了にあたってのけんじ君の会話や絵カードの呼称の録音を聞かせてくれました。ところが、聞こえてきたのは、[ʃi]や[sa]の側音化構音なのでした。

会場の先生方からは、以下の4点について指摘がなされました。

- ① [ʃi] や [sa・su・se・so] が側音化構音になったために、[ʃi] が [çi] に、[s] が [ç] のように歪んで聞こえる。
- ② いわゆる幼児音の場合、1年間の指導期間（通算20～25回の指導）というのは決して順調な指導とは言えない。
- ③ 「早く終了させなければ……」との指導者の思いがけんじ君に変なプレッシャーをかけていたのではないのか？ さらに指導者自身としては順調かのように受けとめていたために、本当に順調な指導の経過をたどっているかという点検を怠ってしまったのではないのか？
- ④ なぜ側音化構音になっていることに気がつかなかったのか？ 指導者自身の耳の訓練が必要である。

それにしても、ことばの教室で、新しい構音障害、つまり側音化構音障害を作ってしまったわけです。「いわゆる幼児音の場合、ほおっておいても自然に直ることがある。だから、指導も簡単」とは実はいかないのです。このような結果を招いた原因は、指導者の子ども理解の不足、構音指導の未熟と言う他ありません。

また、吃音のある子どもの指導の場合、通級し始めて4、5回の指導でこれまで目立っていた吃りが目立たなくなってきたとしたら、順調に指導が進んでいるとは喜んではいけない、つまり要注意なのです。逆に目立たない吃りが目立ってきたときにこそ、良くなってきていると判断できることもあるのです。そして、この経過をたどることが多いのです。もちろん、悪くなって目立ってくることもあるので、判断できるようになるまでは、スーパーバイズを受ける必要があります。

緘黙の子どもの指導、いわゆる幼児音のある子どもの指導の二つの事例を紹介しましたが、問題がどうあれ、一見順調のような指導になった場合というのは、このように実は「危ない」のです。

さらに、何がどうなることが『順調』なのでしょう。

同じ年齢の二人の子どもで、同じ構音に側音化構音があるとします。そして、A君は5回で、B君は25回で終了したとします。では、A君は順調で、B君は順調でなかったと言うことはできるでしょうか？ 答えは否です。個人間では比較はできないからです。それぞれの子どもの指導を振り返って、あの時ああすれば良かった、この時こうすれば良かったと指導を振り返った結果、A君の場合は3回で、B君の場合は20回で終了できたかもしれないと仮定すると、A君の場合は40%、B君の場合は20%不必要に通級させたこととなります。従って、たとえ5回で終了できたとしてもA君の方が順調ではなかったと考えることができます。このように指導回数での比較は殆ど無意味と言えます。『必要十分な指導を行い、且つ、短期間で終了』の観点から、指導終了した児童の一人一人について自己点検（自分自身で点検できるか自問自答のこと）を行い、必然的に25回の指導を要したとしたら、それは『順調』と言っても良いのではないのでしょうか。しかし、このようなことは実際はないのです。

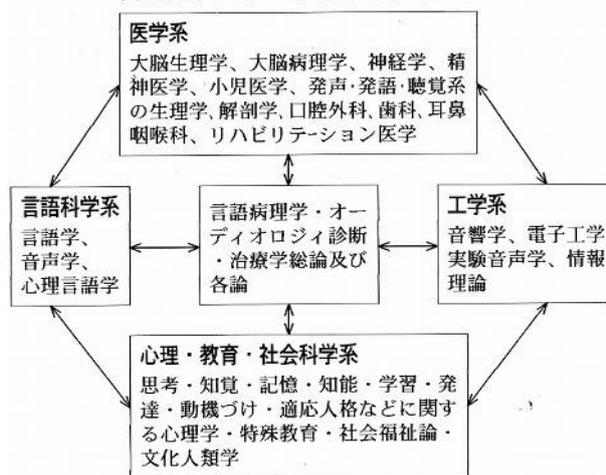
心得7 新しい知識を吸収し、技能を習得する

さて、ことばの教室での指導において、様々な子どもや親のニーズに応えるためには、どのような分野の知識が必要なのでしょう。右の図は、比較的多くのことばの教室で使用されている「ことばのテストえほん」の著者でもあり、我国の言語障害児教育の草分け的な存在でもある笹沼澄子先生による関連分野の紹介です。この図からも分かるようにこれ一つを勉強すればことばの教室に入室する子どもや親の指導ができるというものではありません。ここに挙げられている分野は1970年頃の内容ですので、最近発展してきた生理心理学・神経心理学や認知心理学などが入っていません。このように関連する分野は科学の発展と共に拡大していきますのでアンテナを高くして時代遅れの指導にならないようにしたいものです。

言語聴覚士の制度ができてから、言語障害・聴覚障害関係の文献が数多く出版されるようになってきました。特に、金原出版・診断と治療社などのように医療関係の会社からの出版が目立っています。内容としては、基礎的な内容よりも、How-to物が多いようです。How-toにはその方法の根拠となる理論があります。ですから、一つの方法を使いこなす（応用する）には、その理論的な背景を十分に知っておく必要があります。また、2年生の吃音児へのDAFを用いた指導でも述べましたが、一つの方法には『適用と限界』があります。

従って、このことに十分留意して参考にする必要があります。

言語病理学と関係専門分野



笹沼澄子 1976 リハビリテーション雑誌12 言語障害 医歯薬出版

ところで、3章の初めで紹介した神山五郎先生の『3回指導を行って変化がなければ指導の仕方に問題がある。—中略—そして、3年に1度は自分の知識や技術が古くなっていないかを点検すること』という言葉の「3年に1度は自分の知識や技術が古くなっていないか」の点検の一つの方法として新しい文献に目を通すというのがあると思います。それから様々な講習会・研修会に参加することもその一つです。

知ることには貪欲になりましょう！！

ただ、「新しい知識を吸収する」のは良いのですが、いくら優れた実践家・理論家の文献に目を通し知識を得たとしても、それが目の前の子どもや親への指導に結びつかなければ絵に描いた餅です。私たちの仕事は、評論でも講釈でもなく、実践です。『何人終了して、なんぼの世界』と言っても過言では決してないのです。多くの文献に目を通し、様々な研修会や講習会を渡り歩いている方もいますが、そこで得た知識をどのようにして技能の習得まで結びつけることができるかが大きな課題です。あの本にこう書いてあったのでそれをやってみた。この研修会でこんな指導方法を紹介していたのでやってみたとは言えるものの、では今自分が行っている指導が、「本や講習会で紹介された方法に本当になっているのかどうか」が問題なのです。新しい考え方や指導方法を導入する場合は、後で「しないほうが良かった。」とならないように、進んでスーパーバイズを受けるようにしましょう。

全難言協山形大会でお世話になった長澤泰子先生が会長をされている研究会では、「泣く子は育つ」と囁かれているそうです。徹底した事例研究を行っているのですが、単に、指導の方法だけではなく、その指導者の指導観、子ども観等々までも問題にされるようです。その結果として、話題提供者の中には涙を流す方もいるようです。でも、このようにして身に付けた指導法には確かなものがあると思います。

心得8 指導に対して責任を持つ

以下の文は、ある研修会で話題提供された口蓋裂の子どもの指導の経過報告にあった文です。

ひろし君（仮名）は、5年生の男の子です。幼児の頃から別の指導機関で指導を受けていたのですが、入学してから通級するようになったのだそうです。また、これまでの4年間は同じ指導者でした。4年間の指導を経てもなお改善が進まないで、今後どのような指導をしていけば良いのかという観点での話題提供でした。4年間の指導経過の説明の中に以下の文があったのです。

構音については、パ・ブ等の口唇破裂音がより明瞭になるように考えた。しかし、唇を閉じること、鼻漏れを止めることはできないようで、指導の效果に疑問を持った。それで、特定の音にかかわらず、あいうえお五十音を一音ずつ読んだり音読をした。指導開始時の4月と7月を比べても殆ど変わりがなく、退屈しないように読ませることに苦労している。（1年1学期の指導から）

医師の指示で吸うこと・吹くことの練習をしているそうだが、明瞭な発音ができるようになるのはかなり難しいと思われる。（1年2学期の指導から）

昨年末の手術はうまくいったそうだが、効果が出るのは三ヶ月経ってからだそうである。それで、今学期はただ遊ぶことに終始した。冬季でもあり、通級が大変なので毎週でなく回数を減らすよう話したが毎週通級することを希望された。（1年3学期の指導から）

昨年末の手術の効果が出るには三ヶ月位かかるという事であったが、目に見えるような成果は認められず、むしろ不明瞭になったようにも感じられる。毎月定期的に某センターに通院し、医学面で専門家の指導を受けているので、この面からの効果が上がることを期待したい。（2年1学期の指導から）

5年の最初の指導での単語構音検査の録音を聞かせてくれました。もちろん鼻咽腔閉鎖機能が不良の状態が続いているため会話全体が開鼻声になります。また、ほとんどの子音が声門破裂音及び鼻咽腔構音もしくは子音の省略が主な誤り方でした。さらに、比較的構音獲得が早い時期に行われる[パ行][バ行]及び[タ行][ダ行]も構音できていませんでした。その上、母音も鼻咽腔構音にな

ります。母音の指導は、鼻咽腔閉鎖機能が不良であっても指導が可能であるにもかかわらず、声帯を振らせて声を出すことすら指導されていなかったのです。つまり、悪化していたのです。従って、会話の状態も聞かせてもらいましたが、会話明瞭度が極端に低く、ほとんど理解できませんでした。

話題は当然、「なぜ、指導が進まなかったのか？」に集中しました。

口蓋裂による構音障害の場合、最も大切なのが初期指導です。内容としては、「鼻咽腔閉鎖機能を高める指導」ということになります。鼻咽腔閉鎖機能の改善なくしては構音指導はできないからです。

会場の先生方からは、沢山の指摘があったのですが、「2年の1学期」までの指導についての部分のみ以下にまとめました。

- ① 「指導の効用に疑問を持った」とあるが、初めから**指導者自身が疑問を持つような指導はすべきではない**。自分自身が行っている指導に対して「疑問を持つ」とはどういうことなのか？
- ② また、疑問を持ってからどうしたのが大切なのではないか。そのことについて触れていないのは、「疑問を感じたまま」その指導を続けたのか？ 普通は、誰か（適切な助言が得られるスーパーバイザー等）に相談したりするなどして指導方針や指導の仕方を変えるものだが……。
- ③ 「それで」とあるので、指導の仕方を変更したとも受け取れるが、鼻咽腔閉鎖機能が得られていない状態では指導すべきでない「パ・プ等の口唇破裂音」の指導を行ったのはなぜか？ これでは、声門破裂音などの新しい構音障害を作ってしまうが……。現在、声門破裂音及び鼻咽腔構音が認められるが、このような指導を行ったからではないのか？
- ④ 「パ・プ等の口唇破裂音」の指導を行っても「鼻からの息漏れを止めることはできない」のは当然で、なぜブローイング等の直接鼻咽腔閉鎖機能を高める指導を行わなかったのか？
- ⑤ ほとんど会話が通じない状態では、1年生と言わず、年中幼児でも自分の言葉が変なことは十分に分かる。「退屈しないように」とあるが、「五十音を一音ずつ読んだり音読した」とすれば、1対1の指導では、通常の学級での音読よりもその変な発音を自覚できることから、ひろし君は、「読んだり音読すること」をできれば避けたかったのではなかろうかと推察される。従って、ひろし君の「退屈している素振り」は、「読んだり音読したりは、**したくない!**」というサインではなかったのか？
- ⑥ 「苦勞している」とあるが、指導者が「苦勞している」ならば、その指導者から指導を受ける**子どもは「もっと苦勞している」**はず。にもかかわらず、普通は、誰かに相談したりするなどして指導方針や指導の仕方を変えるものだが…、そうしていないのはなぜか？ その結果として、「4月と7月を比べても殆ど変わりがない」と述べているが、これまでの指摘でも分かるように、それは当然のこと。
- ⑦ それとも、「退屈しないように苦勞している」と記載したのは、ひろし君に「落ち着きがない」「集中力がない」から、指導者としては「苦勞している」にもかかわらず、指導が進まなかった。つまり、指導が進まなかった原因は、私（指導者）にはなく、退屈してしまうひろし君にあると言いたいのだろうか？ それならば本末転倒で、口蓋裂による構音障害の場合、指導しなければならない内容も沢山あるし指導の方法も沢山あるのだから、「退屈しないように」ひろし君の意欲や持続力を考えて、内容や方法をひろし君に合ったように提示すればそれで済むことで、そのような配慮が**指導者に欠けていた**のではないか…。そう考えることが自然で、「ひろし君を退屈にさせる指導」を指導者は行ってきたことになる。それで良くなるはずはない。
- ⑧ 「医師の指示で吸うこと・吹くことの練習をしている**そうだが**」と**伝聞**の形で記載しているが、直接担当医と連絡を取り合ったことはないのか？ また、指導者自身は2学期も吹く練習をさせていなかったのか？
- ⑨ 「明瞭な発音ができるようになるのはかなり**難しいと思われる**」と**評論家**のような表現で述べているが、「明瞭な発音」にする義務は先生（ひろし君の指導者）にはないのか。医師の指示で行っていることが効果がないと判断できるなら、なおのこと、ひろし君の指導者は、「明瞭な発音」にすべく努力をしなければならなかったのではないか！ 「難しいと思われる」ならば、指導者は、どんな指導をひろし君に行っ

たのか！ここに記載した以上のことがなければ、**ただ意味もなく通級させ続けていた**ことになるが、そう理解しても良いのか？

- ⑩ 「手術の効果が出るのが三ヶ月経ってからだそうで、だから、今学期(1年3学期)は**ただ遊ぶことに終始した**」、そして、「(約7カ月経っても)目に見えるような成果は認められず、**むしろ不明瞭になっ****た**ようにも感じられる。(2年1学期末)」とあるが、文字通り理解していいのか？文字通りとすれば、ひろし君の指導者は、1年生の1月から2年生の7月までの約7カ月間は、ひろし君の『構音獲得に必要な指導』を**まったく行っていなかった**ことになる。

口蓋裂の場合、構音獲得期以前(2～4歳頃)の手術で約2割の子どもに、構音獲得中(4～5歳頃)では約5割の子どもに、構音獲得期以後(5・6歳以上)では約8割の子どもに構音指導が必要とされている。これは初回の手術のことであって、ひろし君のように再手術が1年生の冬休み中ということは、必ず構音の指導が必要だということになる。従って、「手術の効果が出るのが三ヶ月位」というのは、『今回の**手術によって訓練の効果**が出る』という意味である。当然、医者(親や一般の人も)は、ことばの教室を担当しているからには、それなりの基礎的な知識があり、それなりの訓練ができるものとする。まさか何も訓練しないで遊んでいるとは誰が考えるだろうか。

つまり、ひろし君の指導者は、口蓋裂に関する基礎的な知識・指導法すら知らなかったので、医者の言葉「文字通り」解釈し、従って、何も指導することがないから、『冬季でもあり、通級が大変なので毎でなく回数を**減らす**よう話したが**毎週通級することを希望**された。(1年3学期)』とあるように指導の『**回数を減らす**』ことを躊躇なく考えることができたのだろう。先程聞かせてもらった構音の状態では、いくら寒い時期で通級が大変とは言え、『**回数を減らす**』ことを納得する親はいない。逆に「手術は終わった。今度は、発音を本格的に直してもらえ」と考え、『**回数を増やして**』と考える親の方が普通である。そして、ことばの教室も、その親の期待に応えるべく努力を惜しまないというのが、これもまた普通のことである。

- ⑪ 術後の3カ月間と言えば、鼻咽腔閉鎖機能を高める指導を効果的に行わなければならない重要な期間であることは、常識である。この間に、ブローイング等の指導を行い、その結果を担当医に報告し、次の医療的な処置の必要性を検討してもらわなければならないからだ。再々手術が5年生の直前になったというのは、その間、ひろし君の『**構音獲得に必要な指導**』は何らなされていなかったということになる。
- ⑫ ひろし君の場合、「毎月定期的に某センターに通院し、医学面で専門家の指導を受けているのでこの面からの効果が上がることを**期待したい**(2年1学期)」と、ひろし君の指導者は、**他の機関に効果的な指導を期待している**わけだから、2年2学期以降も、ことばの教室では『**構音獲得に必要な指導**』を何ら受けてはいなかったと理解できる。従って、5年生になる直前に再々手術を受けることになっているようだが、**この間の2年数ヶ月間を「構音の獲得」という意味では、無駄に通級させた**ことになる。

ひろし君の構音指導における「なぜ、指導が進まなかったのか？」の疑問について、①～⑫までの意見や質問を総合すると、4年生までの丸4年間、『**構音獲得に必要な指導**』をまったく受けていなかったと言っても過言ではないこととなります。それどころか、そのために、構音の悪化を招いてしまったとも言えます。

「**指導に対して責任を持つ**」というテーマで、一つだけひろし君の事例を詳しく取り上げましたが、この事例に留まらず、まだまだあります。

「3年間構音指導しても直らないのだから、もう直らないと思う。」と担当者から宣告された垂矢子さんがいます。実は、粘膜下口蓋裂が見落とされていたのでした。すぐに専門医が紹介され、手術を受けました。そして、3カ月後、その間の適切な指導もあり、綺麗な構音で「おかあさん」と言うことができました。それを聞いた母親は、「あの3年間は一体なんだったのか！無駄な3年間だった。3年前に医者を紹介してもらっていたら……」と涙が止まりませんでした。

幼児の頃から構音指導を受けるために7年間通級した**順一君**がいます。実は、順一君は、幼児から

低学年にかけて東京では有名な某大学病院を数カ所受診していたのでした。結果は、いずれも特に医療的な問題は見当たらないので継続して構音指導を受けるようにとのことだったようです。7年間指導を担当した先生は、順一君が6年生を迎えるにあたり、小学校最後の1年間をどのような指導をすべきか迷ったようで、知り合いの某大学の先生に相談しました。そこで、某大学病院の医師が紹介されました。今までと違うのは、特定の医師が紹介されたことです。早速受診しました。結果は、「鼻咽腔閉鎖機能不全」ということで、直ちに必要な処置がとられました。この親もまた、「なぜ、7年前にこの医師を紹介してはくれなかったのか！」との思いだったことでしょう。

全難言協山形大会の折、シンポジストや分科会の座長を引き受けていただいた川野道夫先生は、もう30年以上前のことになりますが、ことばの教室を担当された当初、口蓋裂で相談に来室したお子さんの数人を、口蓋裂の診療を受け付けている幾つかの大学病院に振り分けて紹介し、その結果から、この先紹介する病院を一つに絞って紹介するようにしたとのこと。自分が紹介するには、紹介する病院なり機関がどのようなことをどのようにしてくれるのかを自分で確かめた上で紹介する、このような姿勢が、「責任ある指導を行う」ことなのでしょう。この精神も見習いたいものです。

ある担当者は、吃音児の指導について、ブロック研究会に話題を出して助言を求めました。ブロック研で納得できる答えが得られなかったのでしょう、私的な勉強会にも同じ吃音児の事例を出しました。そして、さらに、お亡くなりになりましたが当時特総研の大石益男先生をお招きしての県言研大会の折にもその同じ吃音児の事例を出し、大石先生から助言をいただいていた。このように、納得できるまでとことん尋ね歩くことも『責任ある指導』と言えるでしょう。特に吃音児の指導では、一般の通説とはずいぶんかけ離れた観点もありますので。この精神もまた見習いたいものです。この担当者のような責任感あふれる指導者に、あのひろし君が巡り逢っていれば、4年生を待たずして終了していたのかも知れません。 **私たちの責任は、重大です。**

再度「**良い指導**」とは、親の立場からは、当然『子どもや家庭にとって、**必要且十分な指導を、短期間に行ってくれる指導**』のことと言えるでしょう。では、指導者の立場からはどうなのでしょう？先の親の立場からの「**良い指導**」を視点にすれば、『常に反省のある指導』ということにはならないでしょうか。「側音化構音の指導が、5回で終了したから良かった」という姿勢ではなく、「なぜ、4回で、または3回で終了させることができなかつたのか」という姿勢が、結果として指導者に「**良い指導**」をもたらしてくれるのだと思います。

Q1の中で触れた幾つかの事例は、「対岸の火事」ではありません。いつ自分の身に降りかかって来るのかわかりません。それぞれの子どもには、それぞれの指導者がいます。いつ自分がその立場に立つか時間の問題と言えなくもありません。振り返って自戒したいものです。

さらに、来室する子どもや親は、ことばの教室（通級指導教室）の担当者は、『当然、適切な指導ができるから担当している』と信じています。いや、「信じている」と言うよりは何の疑問も抱いていないのが一般的な感覚ではないでしょうか。【最近では言語聴覚士の資格のある先生を希望する親もいます】ですから、どのようないきさつでことばの教室を担当するようになったのかは、子どもや親にとっては全く関係のない話なのです。要は、『必要且十分な指導を短期間に行ってくれる』のであれば良いのです。つまり、このような親や子どもの期待に応える指導を行う義務がことばの教室担当者にはあるのです。従って、「**良い指導を行うための心得**」とした1～8までの内容は、最低心がけなければならないことと考えていただければと思います。

最後に、3度目の記述になりますが、神山五郎先生の言葉を以て終わりたいと思います。

『3回指導を行って変化がなければ指導の仕方に問題がある。3カ月指導をして期待通りの効果や改善がなければ子どもの捉え方や指導方針に問題がある。そして、3年に1度は自分の知識や技術が古くなっていないかを点検すること』

Q2 子どもを正しくとらえるにはどうしたらいいのですか。

まず、肝に銘じておかなければならないことは、「何をどうとらえる」ことが“正しくとらえる”ことになるのかには一定の基準はないということです。また、人間が人間を理解しようとするわけですから、“正しくとらえる”ことは、不可能であることも肝に銘じておかなければなりません。

しかし、実際には、子どもの理解なくして指導は成立しません。以下の2つの事例から、『子どもを理解する』ことについて考えてみます。筆者自身が体験したことです。自戒の弁をお読みください。

《両親の危機の中にいたえいさん》

発達途上に認められる構音の誤りを主訴に通級を開始した6歳の女の子であった。母親は、小学校入学までには、なんとか直してやりたいと、熱心に通級していた。幼稚園では、自己表現も豊かで、友だちもあり、特に問題とされていることはなかった。入学を控えた3月までには、ほぼ終了の見通しも立ち、母親も安心した様子であった。そして入学。果たして、構音が崩れ出したのである。

当初、構音が定着しない段階で春休みに入ったので、一時的に崩れたのだらうと考えた。しかし、その後も良くなったり崩れたり繰り返して、約半年を経過してしまった。

母親との雑談の中で、離婚寸前であることが分かってきた。父親は、別の女性と暮らしているとのこと。母親としては、子どものこともあり、戻って来て欲しいと考え、不安定な状況にいることも分かってきた。

母親は、自分の不安定さと子どもの構音の不安定さとの関連に、また、子どもの置かれている心理的状况に気づき、自分自身の生活を立て直す方向で動き始め、最終的には離婚を決意した。

その後、母親の安定さが増すにしたがって、子どもと関わる時間も多くなっていった。それと共に構音も安定し、指導を終了した。

《元気の良い子と思われていた寂しいとしくん》

幼稚園では、やんちゃ坊主、いたずらっ子、元気の良い子と評されていた男の子である。主訴は、側音化構音である。小学校入学を控えて2月、指導終了を考え、家庭での様子を母親に尋ねたところ、指導中頃までは良くなってきたと話していた母親からは、「家では、まだ間違えることがあるので指導を続けて欲しい。」という言葉が返ってきた。ことばの教室では、2、3カ月間全く誤り音は、認められなくなっていたのだった。

この親子の通級の様子からは、子どもは、母親の傍に居ても特にべったりするわけでもなく、とりとめのない会話をしたり、顔を見合わせて笑いあったり、とても仲睦まじく、微笑ましいぐらいで、“いたずらっ子”という印象とは程遠い感じでさえあった。指導においては、ゲームで勝とうとずるをしたり、ゲームに勝つとはしゃいだり、それでいて、指導が中断することもなかった。良い評価をすれば、自己表現の豊かな子と言えた。これが、落とし穴だった！！

幼稚園生活の一つ一つの出来事について詳しく尋ねたところ、“やんちゃ坊主、いたずらっ子”は、たまたま隣に並んだ女の子の髪を突然引っ張って泣かせる、集団活動の時、急にふざけて活動の邪魔をする等の問題行動だった。家庭生活では、「子どもと一緒に遊ぶようにしている」との言葉は、デパートや遊園地、近くの公園に連れて行き“遊ばせておく”だけで、母親自身が汗を流す“一緒に遊ぶ”とは、程遠いものだった。

本当の彼の姿は、寂しい姿だった。親子関係の寂しさを、幼稚園で悪い子を演じることで自分に注目させ、注意されるという関わりで紛らわしているのではないかと理解された。

母親にそのことを話し、本来の意味で子どもと関わることを心がけてくれるように伝えた。そして、母親もそれに良く応えてくれた。

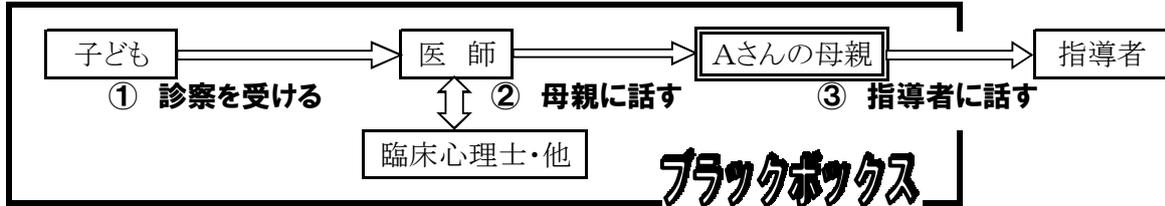
一時、幼稚園においては、悪戯やいじめが、家庭においては、わがままや時間を守らない外遊び等が増えたが、それらも次第に減り、子ども同士の安定した関係が取れ、安定した家庭生活を過ごせるようになっていった。それと共に構音の問題も消失し、指導を終了した。

『事実』と『解釈』 『事実』と『真実』

子どもに限らず人を理解するとき、最も陥りやすいのが『解釈』を『事実』と錯覚したり、『事実』の裏にある『真実』に気がつかなかつたりということです。

例えば、言葉の発達を心配しているAさんの母親が病院に相談に行き、「それほど遅れはありません。その内みんなと同じになりますよ。発音も大人になってもこのような発音をしている人はいないからその内直るでしょう。」と言われたと指導者に話したとします。

さて、何が『事実』で何が『解釈』なのでしょう？ 下の図をご覧ください。



子どもに関する情報が指導者の耳に届くまでの流れは、図のようになります。この中で『診察を受ける』、『母親に話す』、『指導者に話す』は、恐らく『事実』でしょう。では、『母親に話す』、『指導者に話す』の『内容』は、『事実』でしょうか？ 詳しく検討してみましょう。

① 診察を受ける

「診察を受けた」こと自体は恐らく事実でしょう。しかし、発達検査や構音検査は一般的に医師はしませんからその内容には、疑義が残ります。また、必要な医療的な検査が全て行われていたかも疑問です。さらに、この医師が、ことばの問題についてどの程度の知識があり、それと医療的な問題と絡めて判断できるかどうかも問題です。実は、Q1で紹介しましたように、このことが大きな問題なのです。

こんなことがありました。やや自閉的な傾向のあるお子さんの話です。現在ですと、“ややLDっぽい”と言われていたかも知れません。入学を控え、ある病院に相談に行きました。約2時間待たせられやっと順番が回ってきました。でも、待っている間に、子どもはすっかり飽きてしまい落ち着きを失っていました。プレールームにもなかなか入りません。入ってもただ騒ぎ回っていたようです。担当の臨床心理士さんともうまく関係が付きません。その結果、医師から告げられたことは、「在宅訪問教育の方が良い」ということでした。母親は目を潤ませて訴えました。「あんなに待たせられたら、どんな子だって騒がしくなる。」と。でも、就学相談では、正當に評価され、通常の学級に入学し、卒業したのです。もし、医師の言葉を鵜呑みにした就学指導であれば、どうなっていたことでしょうか。

② 母親に話す

ここでは、医師が母親に話した言葉（母親が聞いた言葉）が、そのまま『事実』と仮定して話を進めます。では、本当に「遅れ」はないのでしょうか？ 仮に、話をする医師が、この母親に性格の弱さを感じたとします。それで、少し事実を和らげて「それほど」と言葉を濁したのかも知れません。そして、「その内」と言って安心感を持たせようとしたのかも知れません。実際は、母親が心配しなければならないほどの「遅れ」があったのかも知れないのです。

③ 指導者に話す

Aさんの母親と指導者との信頼関係によって、伝えられる内容が大きく異なってきます。また、相談の時期によっても変わってきます。

Aさんには、実は知的遅れがあり、就学を迎え入学先のことで少々もめているとします。ですから、本当は病院に行ってもいけないのに、自分の言葉に権威を持たせるために、「お医者さんはそれほど遅れはない。」と言っていたと話したのかも知れません。また、本当は「遅れ」がないことを十分に知っているにもかかわらず、別の主訴があり、どうしても通級させたいために、「遅

れ」を持ち出したのかも知れません。それで、「それほど」という言葉をつけたのかも知れないのです。さらに、本当は、医師に「遅れ」の原因も含め詳しい話を聞いているかも知れません。初回面接だったために、どの程度指導者を信頼できるかがわからず、差し障りのない程度のことを話したのかも知れませんし、話が詳しく難しいので母親なりに解釈し、「要するに、それほど遅れはないということだ。うん。」と理解し、話をしたのかも知れません。

このように図の太い線の内側は、ブラックボックスなのです。医師は医師のフィルターを通して母親に話をしますし、母親は母親のフィルターを通して指導者に話をします。ですから、このことを念頭に置いて面接をしなければなりません。でも、誤解しないでほしいのですが、話の内容を疑ってかかれということではありません。決して刑事が被疑者を取り調べている訳ではないのですから。

面接の最中は、話の字面よりも、ノンバーバルコミュニケーションに十分留意します。話し手の表情の変化や言い淀み、言い直し等々から心情を察し、それに応じた接し方をしなければなりません。ですから、直接「これからの指導を考えるために大切なことをお聞きしますので、**本当のことを**話してくださいね。」などと言ってははいけません。裏を返せば、「この指導者は、私のことを嘘をつく人だと考えている」ということになりますから。

ところで、えいさんの場合はどうでしょう？

「なんとか直してやりたいと熱心に通級していた」ように指導者が感じたことは、事実なのでしょう。でも、それ以上に『熱心に通級していた』ことの裏に、『通級する行きと帰りの時間帯が、唯一親子が触れ合う貴重な時間になっていた』という母と子の本当の姿に指導者が気づかなかったことが指導期間を長引かせる結果となったと言えるでしょう。

では、としくんの場合はどうでしょう？

待合室での親子の触れ合いの様子や、ゲームや構音指導での一見生き生きとした子どもの様子から「自己表現の豊かな子・良い子」ように指導者が感じたことは、事実なのでしょう。でも、それ以上に『自己表現の豊かな子・良い子』の裏に、『幼稚園では、やんちゃ坊主、いたずらっ子と評されていた男の子』という情報を得ていたにも関わらず、『寂しい姿』という子どもの本当の姿を指導者が感じ取れなかったことが指導期間を長引かせる結果となったと言えるでしょう。

『子どもの理解』と『問題の理解』

指導者は、『問題』が構音であったこと、子どもたちの指導への乗りが良かったことから、『問題の理解』を優先させ、『子どもを理解する努力』を怠っていたのです。実は、これが指導者の『**落とし穴**』でした。このことが、後になって大きく指導方針を狂わせることになったのです。

『知的理解』と『感性的理解』

さらに、えいさんやとしくんが置かれている『現在』の状況に、指導者は気がつかなかったのです。「えいさんの母親のような状況であれば、夫の浮気について指導開始当初から指導者に話をする人はいないよ。」では、済まされません。通級時や指導室での子どもの様子から、指導者が子どもの何かを敏感に感じ取り、じっくり母親と話をする時間をもっと早い時期に取っていれば、入学後の通級はなかったはずですから。

えいさんやとしくんを理解するにあたって指導者には、子どもの微妙な仕種や表情の変化を感じ取る感性に基づく『感性的理解』が欠如していたのでしょう。従って、このような子どもたちには大きな問題はないという『知的理解』を優先させたのでした。

『歴史的理解』と『現在の理解』

従って、『現在を理解する』ことだけに力が注がれることになりました。「この子たちがどのように育ってきたのか？」の『歴史的理解』については、『問題の理解』を優先させたことから、それほ

ど関心を持ちませんでした。『歴史的理解』に関心を持ち、何らかの形ででも母親なり、家族の方と面接していれば、結果としてでも、えいさんやとしくんが置かれている『本当の現在の状況』を知ることができたのかも知れないのです。

『子どもを理解する』ということを一語で表現するならば、『**現在の子ども自身の状況（問題だけではなく）と子どもを取り巻く家庭や社会の状況の理解と共に、それを歴史的に理解する**』と言えるでしょう。

Q3 主訴とは、どんなことですか。

「主訴」とは、その字のごとく「主な訴え」のことなのですが、「どもる」「発音が変」などの具体的な訴えのみが本当の「主訴」とは限りません。ですから、「主訴」の聴取にあたっては、以下の内容に留意して聴取します。特に、③については、聞き落としがないようにします。実は、この辺りに隠れた主訴が潜んでいることが多いようですから。

① 自発的な相談かどうか？

- ・ 自発的な相談；誰が・いつ・どのような状況で・どんなことが心配になったのか？
- ・ 他者に進められての相談；誰から・いつ・どのようなことで・何と言われたのか？

② 家族は、どの程度問題のことを気にかけているのか？ それは、なぜか？

③ ことば以外のことで、気にかけていることはないか？ それはどんなことで、なぜか？

また、聴取しながら、相談者の視線、また、話しことばでの言い回し・言い誤り・イントネーション・文法的誤り等々の観察も行い、その中から話し手の心情を察しながら話を進めるようにします。特に、「視線」や「言い誤り・イントネーション・文法的誤り」には注意が必要です。また、主訴を調査用紙に記入してもらった場合は、文法的な誤りや誤字脱字、筆圧、筆圧の乱れなどに注意を払います。特に、「文法的な誤り」や「筆圧の乱れ」には注意が必要です。この辺りにも隠れた主訴が潜んでいることが多いようです。

『隠れた主訴』『潜んでいる主訴』と表現しましたが、具体的には、Q2の中のえいさんの母親の場合であれば、本当は母親自身の想いを聞いて欲しかったのかも知れませんが、としくんの母親の場合は、母親自身子育てに実は疲れていて、そのことを誰かに訴えたかったのかも知れません。

主訴は、必ずしも言葉で話されるとは限らないのです。

子ども本人からの主訴も聞くようにしなければなりません。吃音や発達上認められる構音の誤りの場合、幼児時代に何らかの形で嫌な思いを経験していることが少なくありません。ですから、子どもが、不快な経験から「～だから直したい。」と直接訴えることがない場合でも、『嫌な思いを経験し、何らかの解決を望んでいる。』という前提で対処する必要があります。

特に、吃ることが主訴の場合、「ことばのことで困ること、あるの？」と子どもに尋ねると、多くの場合「別に」「何でもない」との答えが返ってきます。でもこれをそのまま鵜呑みにするわけにはいきません。子どもによっては、家で注意を受けている場合などは、吃ることを話題にすらできない場合がありますし、また、嫌な経験はあっても、それをどう表現していいのか分からない場合もあるからです。

でも、うまく表現できなくて「別に」や「何でもない」と答えるしかない子どもにとって、その後自分の困っていることに何も触れられないことは、自分の困っていることを理解してくれない指導者と写るようで、子どもとの信頼関係が崩れることもあります。

Q 4 初回面接の時に見落としとしていけないポイントはなんですか。何を把握しなければならぬのでしょうか。

Q 5 初回面接の時など、子どもについて、保護者からどんなことを聞き取らなくてはならないのでしょうか。

Q 4 と Q 5 は、内容が関係し、重複しますので、併せて話を進めたいと思います。

まずは、『主訴以外にあるものにどれだけ目を向けることができるか?!』です。

保護者からの情報は、担当者との信頼関係によってその内容は決まってきます。

何が真実かは、話し手自身が気づいていないことの方が多いのです。事実を話す保護者の一挙手一投足、仕種、そして、表情から真実に近いことを察することも必要ですし、このような話ができる関係に至るような面接の仕方を学ぶことも必要です。

「見落としとしていけないポイントは？」及び「子どもについて保護者から聞き取る内容は？」との質問ですが、抽象的になりますが、『子ども自身が、今という時を十分に楽しんで生活しているか』ということでしょう。これは、言葉の発達の遅れ、吃音、構音障害他どんな問題が主訴の場合であっても必ず必要なことです。

具体的な内容は、子どもの生活や人柄などが異なり、一人一人見落としとしていけないポイントも当然異なってきますので、その一つ一つをここに記載することはできません。また、仮にここに 100 の例を列挙したとしましょう。でも、目の前にいる子どものポイントは、101 例目になるのかも知れません。ですから、知識として 101 例を記憶するよりも、一人の子どもについてじっくりとスーパーバイズを受け、ケースレポートを書き、一回毎の指導について指導を受けることをとおしてわかっていくことの方が、ずっと応用の効く知識、つまり、実力になっていくのではないのでしょうか。

とは言うものの、このような観察の視点もあることを紹介します。親と子どもが『ことばの教室に来室し、待合室で待っている』までの間だけでも以下のようなことが観察可能なのです。

※ ことばの教室は、2階にあります。階段を昇り切ってすぐ正面やや右側に事務で使用している部屋（研修室）があります。この部屋で、来室者を待っています。研修室と同じ並びの約 7 m 奥に待合室があります。

―― 〈研修室に来て私たちに声をかけるまでの間の観察 … 研修室のドアは開けておく〉 ―――

- 親子とも、どんな『顔』で、研修室に来るのか？
- 親の陰に隠れていないか？
- 手を繋いでいるか？ 手の繋ぎ方（親が子どもの手を繋いでいるのか、子どもが親の手を繋いでいるのか）はどうか？ 握力はどうか？ □ 特に重要
- 身なりはどうか？ … 母親は披露宴にでも行きそうな服装なのに、子どもは普段着のまま
子どもの髪にメッシュしてくる親そして自分も
ピアスを幾つも下げている親
母親 … ヘアースタイル、口紅、襟の汚れ、
父親 … 工場や畑などの仕事着
- スリッパの履き方はどうか？
- エトセトラ

〈研修室前での挨拶・ちょっとしたお喋りの間の観察〉

- 親の陰に隠れていないか？
- 顔を合わせた時の『顔』の表情の変化は（親子）？ … 研修室までの表情と顔を合わせた時の表情が急変する親もいる
- 親子の挨拶の仕方は？ … 挨拶されて、即座に挨拶するか？
挨拶するときの語気・抑揚・仕種は？
促されてするのか？、それでもしないのか（子ども）？
促し方？ … 促す仕種や言葉のかけ方や語気は？
- 親側から話し始めるのか？ ちょっとしたお喋りでの語気・抑揚は？ 話の内容はどうか？
- 視線を合わせて話ができるか（親）？
- 大人のお喋りを待っている間の子どもの様子は？
- 研修室から待合室に行くまで … 子どもが親の前を歩いているのか？
親が子どもを引っ張っているのか？
- エトセトラ

〈待合室での観察〉

- 待合室での様子から
 - ・ 自分だけテレビを見ている親
 - ・ 椅子に靴のまま上がっても、貼ってある物を剥がしても何も言わない親、独言のように注意している親
 - ・ 親の横にうずくまるようにジッとしている子ども、黙ってキョロキョロと辺りを見ている親
 - ・ 親の膝に座ったままジッとしている子ども、ジーッとしている親
 - ・ 子どもが作ったものを親子で見ながら、子どもに「上手だね、作りたいね」とニコニコしながら話しかけている親
 - ・ 「あ・い・う・え・お」と50音をコソッと練習させている親
 - ・ エトセトラ
- 母子分離ができるか？ 離れるときの親・子それぞれの様子は？
- エトセトラ

このように親や子ども、そして、その関係を観察するチャンスはいくらでもあるのです。もちろん観察した内容から何を読み取り、どのように活かすことができるかは、お考えください。

次に、『子どもに関する必要な情報』を紹介します。A～Dまでの項目は、言葉の発達の遅れ、吃音、構音障害他どんな問題が主訴の場合であっても、『問題への指導』ではなく、『子どもへの指導』

子どもに関する必要な情報

<p>A 基本的な事項</p> <p>年齢、生育歴・病歴・相談歴、社会歴 聴力、生活のリズム、趣味・嗜好・特技 ことばの問題への自己認知 等</p>	<p>C 家庭での生活</p> <p>家庭の状況 } 躰と身辺自立 家庭生活の様子 } 愛着関係 等 子どもの長所、近所の大人や子どもとの関係 ことばの問題への認識や対応 等</p>
<p>B 社会性及び知的・認知的状況 等</p> <p>言語及び知的・認知的発達、構文能力 社会性・性格 … 自己決定力・自我の表 出、喜怒哀楽の表現 等 コミュニケーション関係・内容 運動能力・巧緻動作 等</p>	<p>D 所属所での生活</p> <p>所属所の教育方針・子ども理解の仕方 子どもの長所、遊びでの活動性 担任や他の子どもの関係 ことばの問題への認識や対応 等</p>

を行うのであれば、必ず必要な内容になります。

これらの情報は、単に私たちの興味や関心で得るものではなく、指導に活かすために得るわけですから、各項目の一つ一つについて、『何のためにこの情報を得ようとしているのか、得た結果、それがどう活かされるのか』等々を理解した上で情報を収集する必要があります。

保護者によっては、例えば、過去の病気のことを尋ねると、「この病気が原因でこのような発音になったのですか？」と聞かれることがあります。質問紙による情報収集の場合も同様で、「このようなことを書くということは、それが原因なんですか？」と。尋ねたり書いてもらったりしたわけですから、これらの質問に適切に答える義務があります。

これらの中のどの項目が、目の前にいる子どもにとっての見落としとしてはいけないポイントになるかはわかりません。それに、これらの項目の全てについて初回面接だけで聴取できるはずもありません。初回面接であっても指導ですから、当然、保護者や子どもとの面接や検査において、指導になるような対応もしなければなりません。なにしろ、初回面接の時間だけで問題が解決することが保護者や子どもにとって最も良いことなのですから。

『子どもに関する必要な情報』の項目を自分の知識の引き出しに貯えておく一方で、目の前にいる子どもに応じて臨機応変に取りだして必要な情報を聞き出し、すぐに指導へと直結させられるようになっていなければなりません。

A～Dまでの項目だけでは指導はできません。『問題そのものを理解するための情報』も必要になります。例えば、Eの内容は、構音に関する諸検査及び観察の観点です。

E 構音に関する諸検査及び観察の観点

構音検査（誤りの内容及び一貫性の把握）… 単音・単音節・単語・単文・会話
被刺激性検査、AMS検査、誤りの一貫性及び浮動性の把握
弁別力検査 … 聞き出し・異同弁別・正誤弁別
発語器官検査 … 鼻咽腔閉鎖機能、歯列及び口蓋の形態・舌の形態及び機能、呼吸及び発声・
下顎の偏位、CSS 等

同様に、吃音なら吃音について、発達の遅れなら発達について、口蓋裂なら口蓋裂について問題そのものを理解するための諸検査及び観察の観点からの把握が必要になってきます。もちろん指導方針を立てるためには、それぞれの検査に習熟していると共に観察に精通している必要があります。

Q6 生育歴の必要性、留意点、記入用紙例を教えてください。

Q2及びQ4・5にまず目を通してください。

記入用紙例については、ほとんどのことばの教室にありますので、その教室から貰うようにしてください。その際、なぜこの質問紙なのか、なぜ質問はこの順番なのか、どう用いているのか、また、なぜ母乳かミルクかを聞く必要があるのかなどの下位項目の設定の理由、さらにこの質問紙では得られない情報は何か等々について教えてもらうようにしましょう。良い研修の機会になると思います。

ことばの遅れ、吃音、構音の問題その他様々な問題は、成長・発達の過程の一側面に過ぎません。従って、問題そのものを理解する以前に、子ども自体の理解無くしては、問題そのもの理解も成立しません。

ところで、どんな子どもでも、突然降って湧いたように目の前に存在するわけではありません。現在の姿になるまでには、まずは、家族との関係において刺激を受けると共に自らも家族へ刺激を送り、

その相互作用の結果として成長してきます。そして、その成長と共に社会的環境との相互交渉を通して、さらに発達が図られます。

子どもが生まれる以前から目の前に存在するようになった過程を『生育歴』を呼びます。つまり、生育歴は、子どもの現在の姿を『歴史的に理解』しようとするものと言えます。

何歳頃に〇〇の大病をした、何歳頃にひきつけを起こした、何歳頃に話し始めた等々、これらの情報も不可欠な情報なのですが、これだけでは不十分な内容になります。子どもは一人で育っているわけではありませんからこれらの出来事は、当然、両親や他の家族へ多大な影響を与えることとなります。と同時に、その結果は、また子どもにはね返って影響を及ぼします。

大病をした後と前では、母親の育児態度に変化が生じているかも知れません。その結果として、自立していた子どもが、この大病を契機に甘えっ子になったのかも知れません。このように、単に身体の成長だけではなく、心の成長のプロセスを辿ることも、子どもの理解では大切なことなのです。

Q7 医療機関に紹介する必要があるのは、どのような場合ですか。

医療機関に紹介する必要があるかどうかは、諸検査の結果によって決まってくるので、詳細は、「2 構音障害 Q26 構音検査」をご覧ください。

「1 総論 Q1 良い指導を行うには」の中で川野道夫先生がされたことを紹介しましたが、このように、紹介先に対しても私たちは責任を持たなければならないのです。

また、すでに病院等の関連機関に相談や検査を受けに行っている場合でも、「1 総論 Q1 良い指導を行うには」でも述べましたが、保護者の話が必ずしも真実を伝えているとは限りませんから、自分は自分で検査を行い、その結果から別の病院等の関連機関への紹介が必要になってくる場合があります。この際、「検査の結果や所見、何について診てほしいのか」を明確にし、紹介します。紹介状の書き方は、「口蓋裂の言語治療 福迫陽子他著 医学書院」に記載例が幾つか紹介されていますので参照してください。

Q8 ケースレポートの書き方を教えてください。

『ケースレポート』は、自分が今話題にしようとしている子どもについて、①どのような情報から、②どのように子どもを捉え（所見）、③どのような指導（指導方針）を行おうとするのかを表現するものです。ですから、まずは形式よりも、①～③の内容について自分なりの『子どもの理解』をはっきりさせておく必要があります。その結果として『ケースレポート』が書けるのです。

一口に「ケースレポートの書き方」と言っても、様々な書き方があります。

事例研究のために書くのか、指導方針を検討するために書くのか、授業研究会の資料として書くのか、書く目的によって書き表す内容や表現の仕方は変わってきます。

「言語障害児教育の実際 シーズ① 構音障害 日言研・小川口宏編 日本文化科学社」では、次のような順序で指導事例が紹介されています。

- ‡ 1 症例 ①氏名②性別③生年月日④年齢 † 2 主な問題点（主訴） ‡ 3 生育歴概要
‡ 4 診断の過程 1 ことばの検査結果 2 構音器官の運動機能について
3 被刺激性について 4 検査時の様子 5 所見

‡ 5 指導の方針 ‡ 6 指導の経過 ‡ 7 現 状 ‡ 8 今後の方針

この本は、1979年発行ですので、「症例」や「診断」という医学用語が使用されていますが、現在では、教育の場での使用はされていません。

「私は現在の状態が大切だと思うから、診断の過程を生育歴概要よりも前に記載する。」と考えるのであれば、それでもかまいません。自由なのですから。要は、レポートを書く目的に応じた内容が記載されていれば、それで良いのです。

「臨床心理 ケース研究 河合隼雄／佐治守夫／成瀬悟策編 誠信書房」に見られる事例紹介もケースレポートです。上記の形式とはずいぶんと趣が異なります。参照してください。

また、児童観や障害観、人生観によっても変わってきます。ですから、自分の児童観や障害観、人生観を前提に、書く目的に合わせたケースレポートが書ける、つまり、そのような子どもの理解ができるようになるように心がけましょう。

以下の「ケースレポート」は、次のQ9のために書いたものです。Q2で述べたように、母親などの言葉は大切ですので、原文のまま載せてあります。情報は、**初回面接時の内容**です。

1. 対象児 ユウジ君（仮名） 男子 市内幼稚園（相談時；年長児）
2. 相談の内容（申込者；母親）
＜電話での話から＞ 園の先生より、「お願いします。」と言うとき、[シ]がぬけると言われた。
＜ことばの記録から（原文のまま）＞
発音がはっきりしない。緊張で早口になるのか、幼児音が残っているのか、いつまでたっても「お願いします。」のしがぬけたままでそのことに気付かない。「ひやく」を「はく」と言う。
3. 初回面接（構音検査の結果）
 - 置換する音；te/ke, f/kj, t/gj, t or f/w / s, f/w / tsu, d or t/d
 - 側音化構音；[ki, gi, ʃi, ʃ, fi, ti, ri]
4. ユウジ君に関する諸情報
 - (1) 家族構成；祖母（76歳），父（会社員；47歳），母（42歳），本児，妹（2歳），弟（7ヶ月）
 - (2) 生育歴・発達歴等（質問紙から）
 - ①出生；出産時、問題となるような所見は認められない。
 - ②心身の発達；問題となるような所見は認められない。
 - ③聴力；中耳炎のため検査を受けたことがあるが、よくなりほぼ正常。
 - ④病歴；特に問題は認められない。 ⑤相談歴；なし。
 - (3) 母親からの情報【 〇質問紙から；原文のまま [] 質問紙の設問 ◇聴取 】
 - 0 「お願いしますだよ、もう一回だけ言ってみようと、しがぬけていることに気付くようにした。
幼稚園では、
◇ 内の解釈：ことばの練習のことを気にして、幼稚園に行くのを嫌がったことがあるのかな？
0 家では最初は叱るように「ちがう、こうだよ」と言ったが、神経質な子なのであまり言わないことにした。
 - 0 【お子さんの良いところはどんなところですか。】
 - ・やれば出来る子 ・妹の面倒をみってくれる。
 - ・お使いを頼むと喜んで行ってくれる。 ・寝起きが良い。
 - ・自分のことはほとんどできるし、慎重で危ないことはしないのでひとりで留守番しても大丈夫。
 - ・家ではわがままも言うが、外出先ではおとなしく迷惑をかけることが少ない。
 - 0 【ことば以外のこと（躰や癖）で、気にしていること、心がけていること】
 - ・あいさつがきちんと出来るようになってほしい。
 - ・爪をかむのか、歯で爪を切ったりする。眠るとき指をしゃぶる。
 - ・タオルとか紙、ひもなどをかんだりするのは精神的に不安だからでしょうか。
 - 0 【得意なことや好きなこと】・本に書いてある迷格、ブロック遊び
 - 0 【よく見るテレビ】・ウルトラマン、クレヨンしんちゃん、ドラえもん、ポケモン

**Q9 ケースレポートの中に「所見」と「指導方針」というのがありますが、
どのような内容のことを書けば良いのでしょうか。**

「所見」は、指導者が「様々な情報をどう理解したか」をまとめたものです。

例えば、所見を出すにあたり、上記Q8の情報のどの部分に皆さんは注目するでしょうか？ 構音検査の結果でしょうか？ 「幼稚園に行くのを嫌がった」でしょうか？ また、「神経質な子」でしょうか？ どこに注目しても、もちろんハズレはありません。皆さんの教育観、児童観、障害観、人生観に裏打ちされての判断ですから。

例えば、こんな所に注目してみるとどうでしょう？ Q2で述べたように、文法的な誤りのある文、「ひとりで留守番**しても大丈夫**」です。文法的には、「ひとりで留守番**させても大丈夫**」になるはずですが。当然「させている」のは母親です。ですから「自分のことはほとんどできるし、慎重で危ないことはしない」と自立した子どものように誉めてはいるが、一方で「眠るとき指をしゃぶる。タオルとか紙、ひもなどをかんだりするのは精神的に不安だからでしょうか。」との思いがあるので、「させている自分」を前面に出すことが躊躇され、その結果、「ひとりで留守番**しても大丈夫**」という表現に無意識のうちになってしまったとも考えることができます。とすると、「お願いしますだよ、もう一回だけ言ってみようよ、しがぬけていることに気付くようにした。」の文も気になってきます。「気づくようにした」のは誰なのでしょう？ 「幼稚園では」は、あとで書き足してありました。幼稚園でこのようにしていたことは事実なのでしょう。でも実は、母親も日頃そうしているので、初めは、「幼稚園では」が抜けたのでしょう。やはりここでも「させている自分」を前面に出すことが躊躇されたのでしょう。また、「神経質な子」「精神的に不安だからでしょうか。」と述べる一方で、一人で留守番をさせているわけです。幼児が「タオルとか紙、ひもなどをかんだりする」のは「精神的な不安定」のサインであると言われていたわけですから、このように考えることはできないでしょうか。ユウジ君の精神的な実情よりも、過度な期待で扱われ非常にストレスが高い状態に置かれている現状にいます。

従って、**Q8**に示した情報からだけの所見としては、以下ようになります。

- 家においては、妹の面倒をみたり一人でお使いができた、ひとりで留守番できたりと、一見“がんばりやさん”のように見える。しかし、一方では、慎重で危ないことはしない、爪をかんだり指をしゃぶったりするといった情緒的な不安定さを感じさせる。おそらくこの情緒的な不安定さは、子どもが2つの自分を演じなければならないストレスから生じているものだろう。
- 知的・認知的発達や情緒的な発達に問題が見られないこと、医療的問題がないことなどから、側音化構音については構音の仕方の覚え誤りと考えられる。また置換については、発達途上に見られる誤り音と考えられる。
- 幼稚園において言い直しなどのことばの練習で不快な経験をしており、『発音の誤りを自覚しそれに対してマイナスイメージを抱いている』との前提に立って、初期指導対象音の選定を行い、構音の全体指導計画を立案する必要がある。
- 『「ひやく」を「はく」と言う。』『しがぬけている』などから、今後会話での/s/や/c/の構音状態の把握に努めると共に、早急に聴力検査を実施する。

「指導方針」は、「所見」を受けて産み出されます。「所見」がないのに「指導方針」だけはあるということはありえません。ただし、「指導方針及び所見」としてまとめて表現することはあります。

例えば、上記のユウジ君の所見から導き出される指導の方針は、情報が初回面接時であることから「とりあえずの指導の方針」ということになりますが、以下のように考えることができます。

- 本児のことばの誤りをそのまま受け入れ、会話を楽しめる雰囲気作りに努める。
- 情緒的な不安定さについては、「どのようなストレス状況に子どもがおかれているのか?」「そのストレスをどう子どもが子どもなりの方法で解消しようとしているのか?」の観点から、家庭や所属所に自分の居場所があるのか、家庭や所属所で存在が認められているのか、充分自分を表現し切れているのか、そしてそれが認められ受け入れられているのか等々についてきめこまかく把握する。
- 本児の爪かみや指しゃぶりなどについて母親が気にしており育児に対して不安を持っているようなので、通級の際に上記の観点から話をしアドバイスしていく。
- 指導は、耳の訓練から始める。耳の訓練を丁寧にやることにより、自己弁別力や自己修正力がつき、構音の発達を促すものとする。
- 構音指導は以下の観点により [ke] から行う。
 - ・本児は[ʃi] が言えないことで、矯正を受けいやな思いを経験しているので、そのことを想起しない音の方が良い。
 - ・[ka] や [ku] が正音で言えているので、失敗経験をさせないように配慮しながら指導を進めることができるので、[ke] から構音指導を始める。
 - ・また、[ke] が言えることで、[ki・kj] の音に指導を拡大することができる。
- 本児が十分自分を出しきれるためにも、楽しんで活動に取り組めることが大切である。本児とよい関係ができるまでは、活動をゲーム化したり、子どもが喜びそうなキャラクターなどを教材に取り入れられたり工夫をする。

Q10 指導案は、どういう内容を書けばよいのでしょうか。

基本的には、指導時間が、①どんな目的で過ごされるのか、②その目的のためにどんな留意がなされるのか、そして、③どのようなプロセスを経ようとするのか、については最低必要な内容になります。しかしこれだけでは、授業終了後指導の検討はできません。その授業時間に関わる目的が妥当であって初めてその授業に関わる指導の検討が成立します。従って、その時間の指導目的自体が妥当であるかどうかは検討事項の対象になりますから、その授業時間の前時までの経過が必要になります。特に、前時の指導については、「どんな指導が、どのようになされ、どんな結果だったのか」を詳細に記述します。さらに、これまでの指導自体が妥当であって初めてその授業時間の目的が成立しますから、どのような指導方針のもとに指導が行われてきたかが問われることとなります。そして、その指導方針自体が妥当なものかどうかは、どのような子ども像を描いているかによって検討されます。

「風が吹けば、桶屋が儲かる」式の展開になっていますが、ある1単位時間の指導であっても、その指導は、子どもの全体像と深く結びついた指導でなければまったく意味をなさない指導と言えます。従って、子どもの全体像のどの部分の指導であるかが明確に理解でき、この指導がどのように発展し子どもが育まれ、その結果として問題の解決に至るのかがわかる内容が必要になります。

ただし、「指導案」は、授業のために書かれるわけですから、指導案に載せる子どもに関する情報は、ケースレポートとは「本時の指導過程」以外の部分でも自ずと異なってきます。つまり、「本時の指導過程」を理解するに足る内容のみでもかまわないということになります。

実際の授業では、指導案のことはすっかり忘れましょう。1対1の指導では、入室するその日その日で子どもの心情が違います。前日の出来事や通級直前の出来事、また、前回の指導での影響によってどんな気持ちでその日入室するのかわかりません。ですから、15回目の指導であっても、その日子どもと対峙するときは初回面接の時と同じ気持ちで臨まなければならないのです。

そして、そのことは、普段の指導でも同じことが言えるのです。

Q11 指導の際、大切なこととしてコミュニケーションをどうとらえればよいですか。

これは大きなテーマです。このテーマ一つで10数冊の本にはなるのではないのでしょうか。従って、ここでは、『こころのコミュニケーションー障害児教育の現場からー 長澤泰子編 全社協 P31～』の中から一つのエピソードを紹介したいと思います。

ある6歳の女の子のことでした。3歳のとき父親の転勤で、アメリカへ行き、はじめて帰国したときのことで。周りの大人達は、おもしろがって英語を話させようとしていました。「英語で何て言うのって聞かれるの嫌い!」とはっきり言語化できる子どもでしたから、嫌なことは嫌と表現できるものと思っていました。二人で買い物に行くチャンスがありました。一緒に行くと行ったので、私は彼女とのコミュニケーションは成立しているものと勝手に思い込んでいました。ところが、交通量の多いかなり広い道路の横断をするとき、手をつないだのですが、全然握り返してこないのです。時間としては、たった1分そこそこのことですが、信頼関係は成立していないことを実感させてくれるには十分な長さです。彼女の意見や選択を尊重しながら、買物を済ませ、また同じ道路を同じように手をつないで横断しましたが、今度はしっかりと握り返してくれました。

このエピソードから、私たちは多くのことを学ぶことができます。ここでは次の1点について触れてみたいと思います。

それは、「握り返し」のことで。この一つの行為から「信頼」というコミュニケーション関係が推察できるのです。長澤先生は、「握り返しがない」ことから「信頼関係が成立していないことを実感」し、その後、「彼女の意見や選択を尊重しながら」買い物をすることで、「握り返しがある（信頼関係の成立）」状態へと関係を変化させたのでしょう。「なあんだ、こんな簡単なこと。」と思われる方も多いかと思いますが、でも、このように、小さな行為であっても、「①一瞬一瞬の行為を感じること、そして、②その行為の意味を判断すること、さらに、③判断に基づいて適切に対応すること」の連続が、実は指導なのです。

このエピソードでは、「握り返し」から「買い物」までには時間の経過がありますが、実際の指導では、子どもの一瞬の仕種や表情について、瞬時に①から③へ対応することが求められます。この積み上げが、子どもとの確かなコミュニケーションを築き上げるのでしょう。

この①から③までのプロセスを筆者は、「**ピンポイント的な子どもの理解とその対応**」と呼んでいます。授業を見せてもらうときは、指導者と子どもの関係をこの観点で見るように心がけています。

構音指導で子どもが上手く模倣ができないときなどは、もちろん提示する発音、口唇や舌の動きが子どもにとって難しすぎる場合は別ですが、子どもの能力からしてできそうなのにできないとき、このような観点から検討してみると、指導者が子どものちょっとした表情の変化に気がつかず、子どもの「今」の気持ちを無視したまま模倣をさせていたために構音ができなかったのではと気がつくなどということがあります。

同じ本(P236)の中に以下の文を見つけましたので紹介します。心当たりのある方も多いのではないのでしょうか？ 下線は、筆者が引きました。

子どもの指導をしていて、学習が進まないとき、子どもが指示に従わないとき、大人も苦しいものです。このようなときは、子どもと通じ合えていないときであり、つまり、コミュニケーション

ジョンが成立していないときです。その結果、大人の思いどおりにならない、したがって教育の効果が上がらないという悪循環が始まります。子どもから見れば、大人は自分のことをちっともわかっていないと思っていることでしょう。このような場合、多くは、子どもの「あるがままの」力を認めていないか、子どもの「いま」に目を向けていないのです。どこかで、大人の思惑を正しいこととしており、子どものやっていることが許せていないのではないのでしょうか。そして、悲しいことに、「この子が可愛い」という想いが、薄れていってしまいます。

自分と子どもとのコミュニケーションを分析し反省の材料としたいのであれば、「インリアル・アプローチ 竹田契一・里見恵子編著 日本文化科学社」をお薦めします。

子どもに対する自分の話しかけ方がどのような影響をもたらすのか、また、人が人と関わる時に使用される言語がどのように用いられることでことばが相手に届く（伝わる）のか、そして、どのような影響をもたらすのかを知りたいのであれば、「ことばが劈かれるとき 竹内敏晴 思想の科学社」「子どものからだごとことば 竹内敏晴 晶文社」「劇へーからだのバイエル 竹内敏晴 青雲書房」をお薦めします。

でもこれらの本は、ただ読むだけでは、何の価値もありません。それぞれワークショップやレッスンを開催していますので、参加され、体験することもお薦めします。

Q12 「子どもとの関係」が1対1の指導でとても大切になってきますが、いい関係は、どうするとつくれるでしょうか。

以下の表は、自分自身の指導を振り返るための観点をまとめたものです。

自己点検の観点

- ☆ 『この子、どんな子』…子どものどんな実像を感じ取っているか？
- ☆ 『子どもを理解するために必要な情報』を充分得て理解しようとしているか？
 - ◇ 親の主訴の隠れた主訴を感じ取っているか？
 - ◇ 子どもの喜怒哀楽・自己表出・自己決断は豊かか？
 - ◇ 年齢相応の耐性は育っているか？
 - ◇ 家庭や所属所で、子どもは**透明な存在**になっていないか？
 - ◇ **ことばの教室で、子どもを透明な存在にしていないか！？**
 - 子どもが違うのに、同じ子どもでも前回と今回とでは子どもの内実は違うのに、ステレオタイプの指導者の対応の仕方 □ 「これからことばの勉強を始めます」等々
 - 子どもが目の前に一人しかいないのに集団に話しかけるような指導者の話し方、話しかけ方等
 - 子どもの何気ない仕種や表情の意味を感じ取れず、積極的（無視）に或いは消極的（気づかない）に対応し、指導者の都合を一方的に与える指導等々
 - ・ 構音指導の前に解決しておかなければならない問題は？
 - ・ 構音指導しながらでも解決できる問題は？
 - ・ 構音の問題以外で、構音指導そのものが解決の一つの方法である問題は？
- ☆ 『子どもの指導は、子どもの姿が見えたときから始まり、子どもの姿が見えなくなって終わる』この心構えでいつも子どもと向き合っているか？

- ◇ **子どもを育てる指導**ではなく、**構音障害への指導**（直す指導）になっていないか？
- ◇ 構音指導のプロセスで**自信が培われ、自立・自律していく**指導になっているか？
- ◇ 「**へたを誉める**」から出発しているか？
- ◇ 「**誉められた実感が、子どものことばや表情に現れる**」ように誉めているか？
- ☆ 『**発語することが楽しい・発語することに自信がある・だから、もっと発語したい**』
- ☆ 子どもの『**自分を変化させる力**』を育てているか？

【構音指導においては、実は、この力を育てることがもっとも大切な指導なのです。なにしろ、今までの構音は間違いで、どんな教え方をされたかは別にしても教えられた構音でこれからは話をしなければならぬことを受け入れなければならないのですから。】
- ☆ 子どもが『**自分を変化させる力**』を充分に発揮できる関係になっているか？
 - ◇ 指導者のことばを子どもが**主体的に受け入れてくれる関係**になっているか？
 - ◇ ことばや新しい（正しい・普通の）**構音を獲得するのは子ども自身**『子どもと指導者が同じ目の高さで行う**共同作業の結果**として**構音の改善が生じる**』になるような関係の中で指導が行われているか？

このような観点での指導が、子どもとの「**いい関係**」を成立させるのではないかと考えています。

Q 1 3 1時間の指導の基本的な流れがあるのですか。

指導時間の使い方の問題ではありません。どのような1時間の使い方になるかは、『どのような目的で、何をどのように、どのような順序で』指導するかが明確であれば、結果として『1時間の指導の流れ』は自ずと決まってくるものです。従って、「1時間の指導の基本的な流れ」は、ありません。

ことばの教室での指導は、通常の学級のように教える内容が予め決まっているわけではありません。子どもの「所見・指導方針」から、指導の内容や指導形態、指導時間、週当たりの指導回数について、一人一人の子どもの必要に応じた指導ができるように指導者が決めなければならないのです。

それがことばの教室の特徴の一つでもあります。

Q 1 4 1対1が基本ですが、T Tや1対複数の指導形態はないのですか。

Q 1 5 ペア学習や小集団学習を行う際の留意点はなんですか。

ことばの教室での指導が、「**1対1が基本**」というわけでは**ありません**。子どもの「所見・指導方針」から1対1の指導になることが多いだけです。ですから、一人一人の子どもにとって、小集団での指導が最もふさわしい指導形態であると「所見・指導方針」から判断されるならば、可能です。ただし、この場合、Aさんにも、Bさんにも、Cさんにとっても最もふさわしい指導形態であることが必要です。また、「ペア学習や小集団学習」など複数の指導者で複数の子どもを指導する場合は、誰がどの子を主に担当するかを決めておかなければなりません。子どもの微妙な仕種や表情の変化を見

逃さないためです。このことは、特にプレーセラピーを行うときなどは重要です。

構音点指導では、指導者一人に対して複数の子どもという形態はありません。また、その逆もありません。指導者と子どもの微妙なコミュニケーション関係が模倣のしやすさを決定するからです。

Q16 どのような指導法があるのですか。

指導の方法は、基本的には、「子どもをどう理解したのか」によって生み出されてくるものです。100人いたら100通りの、101人いたら101通りの指導を、担当した指導者が、その子どもの理解に基づいて、自ら考え、生み出して行かなければなりません。

指導の方法は、指導の内容によって決まってくるので、問題別ではありますが、「2 構音障害」以降をご覧ください。

ある先生に「構音障害で通級している子どもの母親を集めて母親教室を行っている。」と話したところ、「母親教室は、吃音児の指導ではないのですか？」と切り返されたことがあります。「吃音児の母親教室」は、吃音をメインテーマに、ガイダンスやカウンセリング、ロールプレイ等々を行う一つの場ですから、構音障害をメインテーマに集まれば、「構音障害のある子どもを持つ母親教室」になるわけです。ですから、各問題別の指導で紹介されている指導内容や指導の方法が他の問題での指導に有効であるならば、どんな指導であれ躊躇せずに行ってください。

Q17 遊びや興味のある活動をどう提示するとよいのでしょうか。

目の前にいる子どもにとって、「遊びや興味のある活動」が必要だとしても、「どう提示する」かは、「遊びや興味のある活動」自体が指導なのか、「遊びや興味のある活動」をとおして何かの指導を行おうとするのか等々、「何のために、どのような指導を行おうとしているか」によって決まってくるので、一般的な提示の仕方はありません。フリープレーでも、「ここで何をして遊んでもいいよ。」と促すか、指導者が「これしたくない？」と誘うのかは、何のためにフリープレーをしようとしているのかによって違うのです。

「提示の仕方」が分からないということは、指導方針がしっかり立っていないということですから、まずは「所見と指導方針」をしっかり立てましょう。

Q18 構音、吃音、緘黙、発達遅滞等、各々の子どもに対して、基本的に行うべきことと、してはいけないことはどんなことですか。

「基本的に行うべきこと」と「してはいけないこと」とは、ちょうど裏腹の関係にあるわけですから、Q12で紹介した『自己点検の観点』の逆を行うことが、「してはいけないこと」にあたります。

Q19 家庭での練習や訓練を行う際、気をつけなければならないことを教えてください。

家庭は家庭であって、訓練や練習の場ではない。母親は母親であって、指導者ではないというのが、筆者の基本的なスタンスです。しかしながら、その子どもにとって必要な指導内容をこなすには、毎日1時間を確保しなければならないとしますと現実的には通級不可能ということになります。それを週2回の通級で行おうとすれば、指導終了のめどさえ全く立ちません。ですから、このような子どもの指導に限って、家庭に練習をお願いすることはあります。

指導には、「質」の指導、「量」の指導があります。つまり、「質」の指導とは、子どもを変化させる指導のことです。例えば、できなかった構音ができるようになったり、補聴器の操作ができるようになったりすることです。一方、「量」の指導とは、習熟に関わる指導です。例えば、ことばの教室でできるようになった構音が日常会話でも使えるようにするために反復練習を行ったり、補聴器の使い方に慣れさせるためにテレビを見せるときにテレビの音量を変化させ、補聴器の音量をその音量に応じた目盛りに変化させることに慣れさせるなどです。

家庭にお願いできるのは、「量」の指導に当然限られることになります。「質」の指導が家庭でできるのであれば、通級させる親はいないでしょう。

例えば、発音の練習を家庭にお願いするのであれば、当然構音点指導が終了してからということになります。少なくともことばの教室では、「チって言うてみて。」の指示で、子どもが簡単に「チ」と言えるようになってからということになります。その際、指導の仕方を親に参観してもらうようにします。そして、指導者が直接指導の仕方を親に教えるようにします。指導の実際を見ないでは、親は、家に帰ってから困るだけです。

教科書的な本に「家庭での練習も大切」と書いてあったとしても、念のためですが、指導者ができない指導は、家庭での練習の課題にはなり得ません。

また、家庭での練習を親に勧める前に、親子関係の把握は、間違いのないように慎重に行います。家庭での練習のために、親子関係が崩れ出したというのでは困りますから。

Q20 どんな本を読めばいいのでしょうか。

参考文献については、「第V章 資料編 1 参考文献一覧」にまとめてあります。

お断り・ご注意

ここに選出した文献は、「一人の子どもを理解し指導を行う」ための『はじめの一步』とお考えください。子どもの理解の仕方や指導理論そしてその方法は、日進月歩で進化し続けています。アンテナを高くし、常に新しい考え方や指導法で子どもに臨みたいものです。また、すでに絶版になった文献も少なくありません。基本的にはどれも必要な情報ですので載せました。お持ちの先生から借りるか、同類もしくは同系の文献を探すようにしてください。

指導の内容や方法を中心にしたいいわゆるハウトゥ物の場合、いろいろな内容や方法が様々に紹介されています。しかし、それらの内容や方法はあくまでも一般的なものですから、それらをそのまま『目の前にいる子ども』に適用してよいかどうかは別問題です。また、方法には、『効用と限界』が付き物です。これらのことに充分留意して活用したいものです。

この質問の背景には、「今、目の前にいる子どもに対して、すぐ指導ができる内容や方法が知りたい」という願いがあるのではないかと思います。

でも、ちょっと待ってください。どんな優れたHow-to物でも、豊かな個性あふれる百人百様の子ども一人一人に100%適合した『内容や方法』は、本当に存在するのでしょうか？

問題の内容・性格や個性・種々の能力も異なる子どもへの指導では、それぞれの子どもの指導課題が異なることのほうが自然です。つまり、表面上に現れた問題が同じ、例えば、構音の誤り方が同じである、吃り方が同じである、聴力レベルの型が同じである等々だったとしても、同じ指導内容と方法で今日の前にいる子どもに対して指導ができるかどうか、また、指導を行って良いのかどうかは別問題です。従って、指導者は、同じ問題であっても、一人一人の子どもについて個性や性格・問題の内容・種々の能力等々を十分に把握し適切な指導方針を立て、一人一人の子どもの指導課題に沿った指導を効果的に行わなければならないこととなります。

このようなことから、文献の紹介にあたって、基本的にA～Mのように分類してみました。さらに、問題別の紹介であっても、子どもを理解する上での基礎知識となる事項、その問題の基礎知識となる事項、指導上基本的に留意すべき事項等に触れている文献も『問題別の紹介』の中に含めました。

A ; 発達・知能・認知・親子関係の基礎	H ; 構音障害・口蓋裂
B ; 言語・音声の基礎	I ; 吃音
C ; 医学・医療の基礎	J ; 難聴
D ; 発語・構音の基礎	K ; 発達の遅れ・自閉的傾向・学習障害
E ; 『心をさぐる』基礎	L ; 障害児教育全般
F ; 指導の基礎・かかわりの基礎 『誉める』『覚える』の基礎	M ; その他 ; 辞書・辞典・事典・雑誌 機関誌・学会誌等
G ; 難聴・言語障害全般 (含 ; 教室経営)	

また、それぞれ分類された文献の中でも、『参考の仕方』が分かりやすように、以下のように記号を付けました。

- ◎ すぐに参考になる文献・資料
- 内容を熟読し覚えなければならない文献・資料
- ◆ どんな子どもが相談に来ても担当した初年度には読んでおいたほうが良い文献・資料

全難言協山形大会でシンポジストを引き受けていただいた盛由紀子先生は、ことばの教室を初めて担当された折、1年間で約100冊、3年間で約300冊読まれたそうです。その勢いは現在も続いていらっしゃるようです。現役である私たちは、負けてはいられません。そうですね。

Q21 文献から引用したり参考にしたりする場合に守らなければならないことは何ですか。

「自分の独自の考え方」なのか「別の人の考え方」なのかが明確に判るように表示しなければなりません。その気がない場合でも盗作ということになります。たとえ本県の研究集録や他県の同類の冊子であっても同様です。また、研修会で配布されたパンフレット類も同様です。