

昭和46年度 研究 紀 要

研究主題

どもりの子の指導を効果的に行なうには、どのようにしたらよいか

主題設定の理由

毎年、本校で指導している言語障害児のうち、最も多いのが「発音の異常」の子であり、次いで「どもり」の子である。指導児童数の約30%はどもりの子となっている。

発音の異常の指導は、耳の訓練を基盤として、幼児の言語習得、つまり発達過程に合わせていくという一定の指導課程があるので、特に問題がない限り、順をふんでいきさえすれば、改善されることははっきりしている。

しかし、どもりの子の指導の場合、心理的な問題が大きく影響するので、その子のもつ問題の状態によって指導法が考えられなければならない。A子には効果的だった指導法も、B子にそのままあてはまる方法でないことが多い。ということは、どの子にどの方法をとることが最も効果的であるかを判断することが、われわれに課せられた最も大事な仕事であり、その是非が、効果ある指導か否かの鍵となってくるわけである。

そこでわれわれは、本年度上記の主題をとるにあたり、次の三つの観点から追求していくことを考えた。

- I どのような指導体制を組むことが、より効果的であるか
- II 母親指導として「母親教室」をどのように運営していくか
- III 学級担任との協力体制をどのようにつくっていくか

研究計画

(1) 指導体制の組み方について

- a どもりの子どもひとりひとりの実態を正しく把握して、どんなグループならプラス面が多いか、グループの性質、グループの大きさなど、最も効果的なグループの組み方について、学期はじめや、中間、学期末に検討し評価する機会をつくる。
- b グループ成員のひとりひとりについて、グループを組んだ時のプラス面、マイナス面を観察し、問題が起ったら、グループの編成替えを流動的にすることを検討していく。観察や評価は、指導者全員で行なり。

- c 特に問題をもつ児童K（グループの不応の問題があり、長年指導していても顕著な効果があらわれなかった子）T（身体的に問題があると思われる子）H（言語治療教室での指導効果は著しいのに学級適応が改善されない子）を研究事例としていく。

(2) 「母親教室」の運営について

- a 子どもの指導と並行して、母親も個々に指導することは理想的ではあっても、指導者側からいえば、子どもの指導時間が減り、指導できる子どもの数が減るなどの理由から困難なことである。そこで週一回のグループ指導を実施する。

グループは、学童のどもりの子をもつ母親のグループと幼児のどもりの子をもつ母親のグループの2つとする。

- b グループの指導内容は

1学期は、どもりについての正しい情報を与える意味で、ガイダンス的話し合いを主として行なっていく。

2学期以降は、学童・幼児の母親たちとあわせて、月1回ロールプレイングを実施していく……（各グループの指導は1学期にひきつづき週1回話し合いをする。）

(3) 学級担任との連絡のとり方

- a どもりの生活場面の3分の1ずつをしめる家庭・学校・言語治療教室の中で子どもの状態について正しく把握していくために、それぞれの場の情報を集める。特に学級での状態を把握するために

- o 学級担任と面接する。
 - o 調査票・報告書の交換を充実させる。
- ことを重点におく。

- b 学級適応状況を知るための「教室における児童の実態調査票」を、従来の内容を検討して改訂する。

(4) 指導者の技術向上と研修のために講師招へいの研究会を開く。

6月……東京学芸大 内須川 洸 先生

「吃音診断と指導について」……研究計画の検討

9月……千葉大付属小学校 時田 光人 先生

「母親の役割について」……ロールプレイングへの導入

11月……東京学芸大 内須川 洸 先生

「指導法の検討」

12月……国立聴力言語障害センター 堤 隆 先生

「器質障害をもつ吃音児の指導」

2月………東京学芸大 内須川 洸 先生

千葉大付属小学校 時田 光人 先生

}

「研究結果の検討」

研究経過

I どのような指導体制を組むことが より効果的であるか。

イ グループの編成

- 学童で吃音の問題をもつ通級児15名のうち、11名を、学年・能力・指導方針に添って2つのグループに分けた(残り4名は、症状・時間的な問題等からグループ編成できず、個別指導のみとする。)
- グループ指導は週1回(指導者が複数)とし、その他週1回は、個別又は指導者1人の小グループの指導とした。

〈Aグループ〉(主として低学年児グループ)

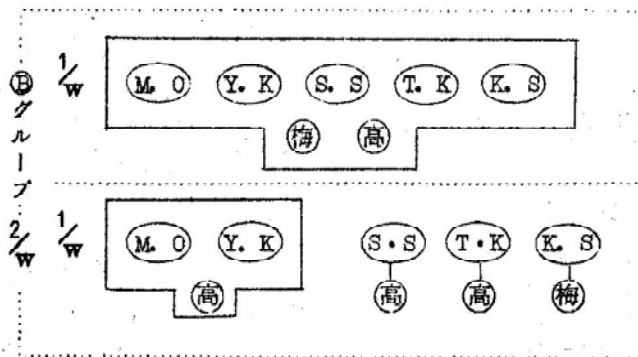
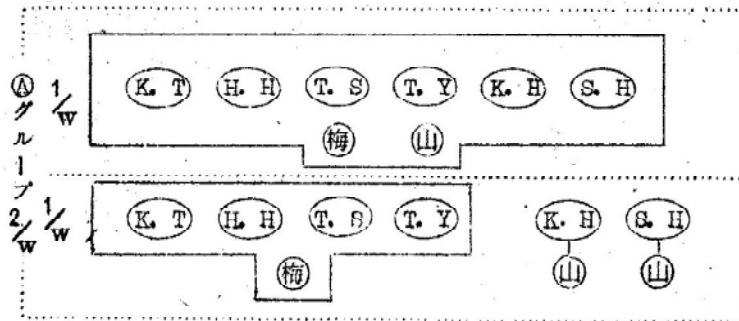
K・T …… 小1 ♂ (ケース担当者 梅村)
H・H …… 小1 ♂ (" ")
T・S …… 小2 ♂ (" " → 小島)
T・Y …… 小2 ♂ (" " → 小島)
K・H …… 小3 ♂ (" 山岸)
S・H …… 小3 ♂ (" ")

〈Bグループ〉(主として高学年児グループ)

M・O …… 小3 ♀ (ケース担当者 高口 → 山岸)
Y・K …… 小3 ♂ (" ")
S・S …… 小5 ♀ (" ")
T・K …… 小5 ♂ (" ")
K・S …… 小5 ♂ (" 梅村)

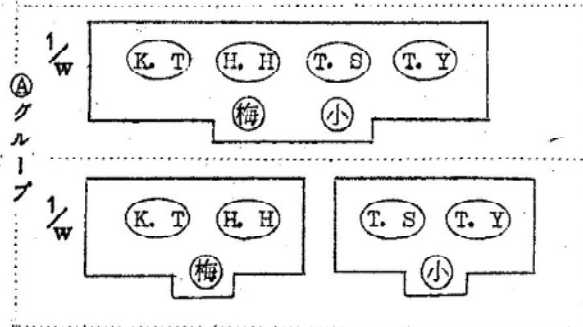
ロ 指導体制の変化

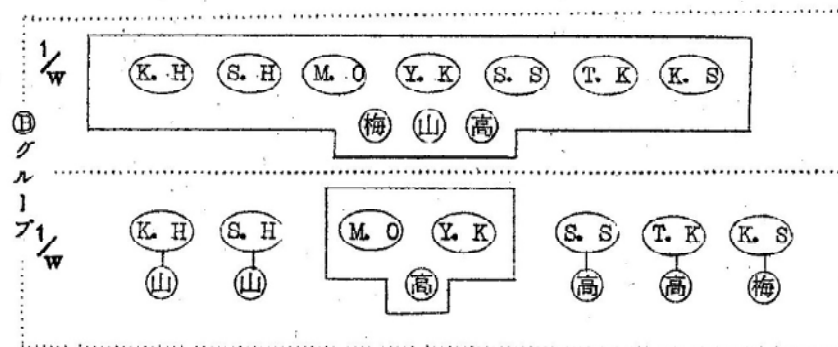
(1学期)



〔2学期〕

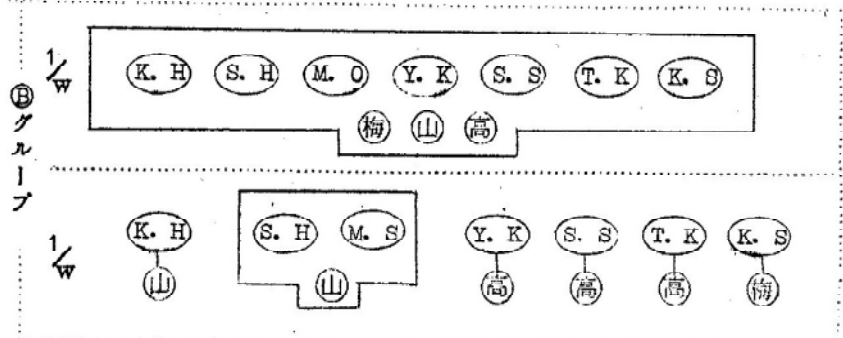
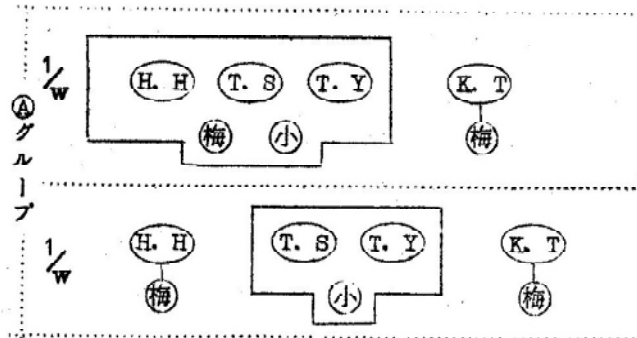
- o グループの中でリーダー的役割をとらせ、行動に自信をつけさせることをねらいに④グループに入れたK. H、S. Hが、自信をもった発言をしたり、積極的に行動できるようになったため、同学年児と対等に行動できるよう⑤グループに編入した。
- o ④グループの中で、特に社会性が低く、遊びのルールもほとんど知らず、なかなか理解もできないK. Tに対し、他児の攻撃・拒否が目立って強くなったため、週1回、1年生2人だけの指導時間を取り、その他の1回を1～2年のグループ指導とした。グループを解体しなかったのは、2～3年生がいるため、自発性が出せないでいるH. HがK. Tと組むことにより自発性が発揮できるようになると考えた。





(3学期)

- K, Tの社会性の劣りがますます目立ち、グループ内でも、又H, Hとのグループでも、常は無視され、邪魔者扱いされる結果となったため、グループからはずし、週2回の個別指導とした。(K, Tにとっては、社会性を育てるために、グループでの遊びは必要であったが、望ましいグループが組めなかった。)
- M, OとY, Kのグループが個々に吃の不安状態がちがってきて、特にY, Kの個別指導が必要となったため、指導時間の都合上M, OとK, Hのグループに変えた。
- ㊸グループは、メンバーの変更もなく、ほとんど欠席もなくまとまり、ロールプレイングへ発展させることもできた。



ハ 反省と考察

- 従来、指導者側の都合（手不足・経験不足・診断能力の未熟さなど）や、指導上の便宜から、学年ごとにグループにし、多少の不都合はあっても、途中で指導体制を変更しないで続けてきた。その点を反省し、今回は、グループ編成の検討の時期を毎学期の初めにとり、子どもの実態を常に把握しておくことに努めた。
 - グループ指導に、指導者が複数となる指導体制がとれたので、児童の観察が細かくでき、捉え方が片寄らなかつたこと、指導内容も計画的に実施し評価できた。特に⑨グループの2学期以降の指導は、自由な場面での言語表現、条件づけられた場での言語表現（吃に対する耐性を育てる。）ロールプレイによる自発性・内省力の強化が、グループ全員に多少なりとも効果をあげたことは、一人の指導者ではなかなかむずかしいことだったと思われる。
- ただ、指導の経過を、客観的に観察し、記録する者がいれば、よりの確な評価もでき、指導の無駄や無理が防げたであろう。

事例1

高○頭○ 男 昭和39年8月15日生 小1 指導者 梅村正俊

(1) ケースの概要

本児のどもりは、4才頃に発吃、連発が主だったが、初診時は、伸発を主とし、連発、ブロックが目立って見られた。また、歌でどもったり、どもってなかなかこぼがでてこないとブロックするあまり、急に声の音程が高くなるなどのこともみられた。外見的にはひどく感じられる反面、本児は、大きな声でよくおしゃべりをした。行動面では、人慣れが早く、初対面の時でもすぐにだきついていたりすることがみられた。社会成熟については、同年令の子どもとくらべて、かなり劣る面がみられた。両親の養育態度にかなりの問題があると考えられる反面、生育歴上、出産時障害、身体機能の発達遅れ、ことばの発達遅れ、性格的な問題があることから器質的な要因もあるのではないかと疑われた。

(2) 指導経過

4月	指導方針（本児のみについて
}	① P1ay、作業等を通して、社会性を高めていく、その中で器質的な
6月	面での未熟か、発達的に未熟かを教育的な観点からとらえていく。ま

た、そのために専門家の協力を仰ぐ。

② どもりについては、しばらくの間観察していく。

③ 週2回の指導時間を取る。 $\frac{2}{w}$ $\left\{ \begin{array}{l} 6人グループ (\frac{1}{w}) \\ 4人グループ (\frac{1}{w}) \end{array} \right.$

4人グループ	6人グループ
<p>○ スゴロク</p> <p>ゲームを始める時、じゃんけんをする。勝敗がわからないだけでなくルールもわからない。他の人を見て出している。2年生から攻撃される。</p> <p>ゲームのルールがわからない。サイコロの目の数だけ進むということもわからない。</p> <p>○ おりがみ</p> <p>玉子台の大きさに折る。一見して何を折ったのかわからない。説明を聞いて、そのつもりで見るとなるほどと思える。</p> <p>☆ 他の子どもたちに異和感が生じてくる。</p> <p>ゲームの時のけものにしようとしたりすることもでてくる。</p>	<p>○ おはじきおとし</p> <p>おはじきを机のはしにおき、それを手で打って、相手のおはじきにあて、相手のが机からおちたらもらえるというルールだが、まずおはじきを打つことができない。つかんであげるようにしてしまい、3年生から攻撃を受ける。</p> <p>○ 伝達ゲーム</p> <p>ささやき声で伝達するのを大声で言ってしまい。</p> <p>○ 人形かくれんぼ</p> <p>「頭ちゃんどこにかくしたの」ときくとすぐに出してくる。</p> <p>☆ 以上のようなことがあり、「おまえバカだよ」と攻撃されたり、2人組をつくらうとすると「頭ちゃんとはいやだよ」と拒否されるようになる。</p>
<p>6月 12月</p>	<p>○ 6人グループの中で特に2年のT、Y、3年のH、Sから圧力が強くなる。また全体を通して、攻撃を受けることが多くなり、拒否されることも多くなる。</p> <p>○ 指導開始時は、攻撃されても、いやな顔もせず、ほとんど感じない</p>

様子でゲームに参加しているが、強く批難されるとムッとした顔つきになるなど、表状にも変化がでてきた。

○ 校内研修会の折、内須川洸先生より、どもりのパターンに対して、呼吸コントロールを導入してみてもとの助言をいただき、それを実行するためグループの人数を減す必要がでてきた。

○ 指導方針の変更

① 前指導方針②を変更し、どもりのパターンを変化させるための手段を講じる。

② 週2回(2/W)の指導時間を取る。その内容を次のように変更する。

2/W

- 2人グループ(1/W)呼吸コントロールや音読を通して吃音パターンの変化を期待する。
- 4人グループ(1/W)PIay、集団作業を通して社会性を高める。

2人グループ	4人グループ
<p>○ 人形かくれんぼ(指導室内に人形をかくし、それをさがし出す) 誰かが一度かくした所にかくす。</p> <p>○ 「～さん～ください」カードあつめ。 ルールをのみこむまで時間がかかる。 見せて良いカードと悪いカードの区別がつかない。「見せちゃいけないよ」と指示すると、カードの表を開けたまま手でおおいかくそりとする。</p>	<p>○ 7ならべ 数唱ができるせいか、2回ぐらいくりかえただけでルールを覚える。</p> <p>○ 人形かくれんぼ あいかわらず、ある場所をたずねると人形の場所を教えてくれる。他の子どもより攻撃される。</p> <p>○ まわり将棋 目をかえて2回行なり。2回目は1回目のルールを少しかえて行なったが、ゲーム中に1回目の時のルールをもち出してくるなどの混乱をきたす。</p> <p>☆ 攻撃、拒否が多くなるにつれ、</p>

<ul style="list-style-type: none"> ○ 音 読 短い文の復唱を行なう。練習効果があり、音読での頻が減ってくる。 ○ 呼吸コントロール しゃぼん玉、ストロー吹きを行なう。 指導当初 いきおいよく吹くため2〜3秒だったが、11月後半には最低8秒、最高15秒吹けるようになる。しかし、意識させて、吸ったり、吐かせたりすると緊張するあまり吸う時吐いたりすることもある。 	<p>口数が少なくなってくる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ ジャンけん 今まで何回となく行なってきたが、判断がつかない。
---	--

<p>12月</p> <p>}</p> <p>2月</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 2人グループでは、2人の間に大きな差が出始める。H. H児に積極的な態度が表われ始め、自分から行なおうとすると、本児が障害となり、自由にプレーできないということが多くなる。それに伴って、本児を見下すようになり攻撃が強くなる。 ○ 4人グループでも、本児への攻撃がさらに強くなる。待ち時間に他の子どもたちとおしゃべりしたり、遊んだりしていたのが、1人でマンガの本を読み始めたり、ややグループをさけるようになる。 ○ H. H児に個別指導の必要がでてきた。 ☆ 以上のことを主な理由に週2回の指導を2回とも個別指導に変える。 <div style="margin-left: 20px;"> <p>2/W —</p> <ul style="list-style-type: none"> — 音読、呼吸コントロール中心の指導 — PIay. 作業等中心の指導 </div>
	<ul style="list-style-type: none"> ☆ PIay. 作業 ○ PIay は依存的で内容をいつも指導者にまかせる。あきると「面白くない」といってすぐやめようとするが、「これしょう」というこ

とはない。

- おはじきおとしの時、何回か練習してもうまくはじけない。
- じゃんけんの勝負がようやくわかりかけてくる。自信がないため、負けたのに勝ちと判定してもすぐ認めてしまう。
- つみ木で遊ぶと作ったものの説明する為に、積極的に話しかけてくる。会話量もふえ、明るさも増してくる。ゲームをして勝つ時、手を上げて喜ぶようになる。

☆ 呼吸コントロール

意識させると、吐く、吸うのタイミングがうまく合わないことがある。

☆ 音読

復唱を用い音読の練習を行なう。短文だとほとんどもらない。

(3) 今後の課題

社会性もわずかではあるがのびてきた。感情表現も豊かになり、喜こんだり、不満そうな顔をしたりするようになった。だが、まだまだグループを組める状態ではない。社会性を育てるためには、最終的に、グループを組み、集団Play、集団作業を通しての指導が必要になってくるだろう。

事例2

林○浩○ 男 昭和 年 月 日生 小3 指導者 山岸 洋子

(1) これまでの指導経過

本児は、小学校1年の1学期より指導を開始した。当時の話し方は、口をとがらせたり、手足で拍子をとったり、からだを固く緊張させて話し出すというように、年令の割りにはめだったどもりかたをしていた。「はやく行く」と言おうとして「は……は……は……は……」と10数回もがんばったが、ついに「はやく」ということばにならず、言いことをやめてしまうという状態がしばしばあった。

1年生の時は、週2回の個別指導を行ない、主としてどもりの型を変える指導を行なった。つまり、からだを固くしないと話せない状態から、楽にどもるように変えていった。その結果、1年生の終わりの頃は「ぼーぼーぼーぼーくは……」のような、伸ばしながらくり返すしゃべりかたをするようになった。

2年生になって、週1回を同学年男子との2人グループ、もう1回を個別指導とい

りかたちをとった。教師と本児の1対1の人間関係から、もう少しわくを広げたいと考えて、グループ指導を始めたのである。これまで全面的に受け入れられていた状態から、いろいろな意味での相手が現われたので、抵抗はあったが、それが、どもりに対する耐性の向上につながり、グループにしたことは、よい結果をもたらした。そこで2学期の後半から、2年生から6年生までを1つにした大グループをつくり、入れてみた。このときは、グループ最年少のせいもあって、集団行動がとれず、落ちつかず、自分勝手な行動ばかりとっていた。このグループ編成は、本児にとって、完全に失敗だったと反省している。

(2) 今年度の指導経過

本児のためには、リーダーシップのとれるグループ編成がよいのではないかと考え、本児が年令的にも能力的にもリーダーになり得るグループをつくり、指導を開始したあわせて、個別指導でどもりについての話し合いや、話し方、読み方について本児自身に工夫させるような指導を行なった。結果は予想どおりで、グループの中で、リーダー的役割をとり、いろいろな面で積極的になってきた。話し方も、ずっと楽になってきて、よくしゃべるようになった。しかし、学級では、落ちつかず、全ての面で能力が劣るという担任からの報告があった。

学級では、リーダーシップをとれるような存在ではないので、持てる力を発揮し得ないため、そのような評価を受けたものと判断し、2学期は、抵抗のある環境でも自分の力を発揮できるようになることをねらって、本児が最年少になるグループに入れることにした。前年度の失敗した経験を参考にして、今回は、同学年3名、高学年3名計6名のグループにした。そして、一学期に培われた自信を失わないように配慮しながら、グループの中で、ことばの練習やいろいろなゲームをやってみた。幸い、こどもでも積極的に発表意欲が強く、人の前に出て話したくてしょうがない子どもになってきた。それにつれて、グループ内での信望も得られ、本児自身が「どもりが直ってきた」と自覚し、さらに自信を深めたようである。個別の時間には、どもりについて質問してきたり、学校で笑われたりからかわれたりしたときには、このように対処するなど話してくるようになった。

(3) 今後の課題

最近、学級担任から「どもりのくせに、そんなにおしゃべりするな」と注意されたといつてかなりショックを受けたようすを見せた。どもりが直ってきたという自信と、直らないのではないかという不安で、気持ちも動揺している。学級担任が不用意に言

ったことばが、動揺を招いたと考える。それだけに、まだまだ耐性が弱いと判断する。したがって、今後さらに、どもりに強い子どもに育てていくことが、よくなってきた症状を、再びもとに戻さない鍵になるのではないだろうか。

学級担任と連絡をとりながら、気持ちも安定していくように指導していきたい。

Ⅱ 母親指導として「母親教室」を

どのように運営していくか。

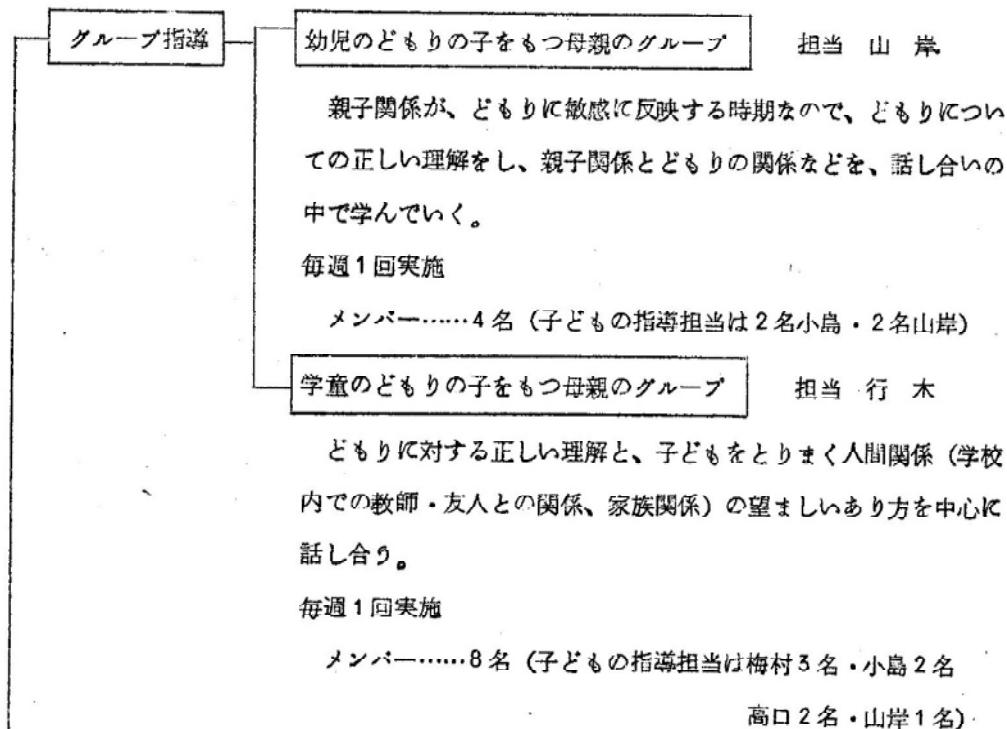
主題設定の理由

両親（特に母親）の子どもに与える影響は、極めて大きい。ことに、子どもに何らかの問題があると、親の態度や考え方が、その問題の大きさや性質に直接影響を与えやすい。どもりの指導を行う上に、親子関係の問題を扱う理由が、ここにあるといえよう。

母親が、どもりに対する正しい理解と望ましい態度を得ることによって、どもりが直ったり、改善された例は多い。特に幼い子どものどもりの場合は、それが顕著である。しかし、子どもの指導と同様に、個々に母親指導の時間をとることは、困難な現状にある。そこで、集団の力がお互に影響し合うことを期待して「母親教室」というグループ指導を行なってきている。

本年度の研究テーマ「どもりの子どもの効果的な指導のあり方」の一環として、母親指導をとりあげ、母親教室の効果的な進め方を検討してみた。

(1) 指導体制とねらい



個別指導

子どもを担当している者が、必要に応じて面接する。

グループの中では出せない問題や指導上の問題点などを話し合う。

このほかに、子どもの指導はしているが、母親がグループ指導としての母親教室に参加していない人と 参加できない人が、合せて7名いるが、今回の研究対象からは除いた。

(2) 指導経過

	一 学 期	二 学 期	三 学 期
幼児の 母親教室	「子どものどもり」をテキストにして、正しい知識を学び、望ましい親子関係を話し合う。	得られた知識を実践に移す時の困難さを話し合ったり日常生活の中に占めるどもりの問題を正しく把握することについて話し合う。 (体験に基づき話し合い)	個人差を生じてきたので個別指導に切りかえ、月に1回だけグループで話し合う。
学童の 母親教室	どもりに対する正しい理解と、人間関係を望ましく改善するために、担当者がガイダンス的に接する。	週1回の話し合いの他に、月1回、幼児の母親と合同して、望ましい親子関係のあり方をロールプレイングによって学ぶ。	二学期に引き続き、週1回の話し合いと、月1回のロールプレイングを実施する。

※ ガイダンスの内容

- | | |
|----------------|------------------|
| 1. どもりの始まりについて | 6. ことばと親子関係 |
| 2. どもりの悪化と予防 | 7. 先生や家族との協力 |
| 3. ことばの衛生 | 8. 家庭のようす |
| 4. ことばのしつけ | 9. 初期の頃と現在の心境の変化 |
| 5. 自信のある子に育てる | 10. 現在の悩みや迷いについて |

(3) ロールプレイング実践記録

知識として得たどもりをもつ子に対する接し方や望ましい親子関係のあり方について、二学期から、感情を通して理解するために、ロールプレイングを実施した。

<第1回目>

千葉大学付属小学校の時田光人先生をお招きして、「ロールプレイングとは何か、望ましい母親の役割がとれるようになるためには、どうしたらよいか」等の、導入段階の指導をお願いした。

時田先生のお話を伺って、「とにかくやってみよう」という積極的な姿勢ができたようだった。

<第2回目> 昭和46年10月30日

監督の指示で、参加者全員が、子どものことで現在一番気になっていること、困っていることについて話を出した。その中から、共通した話題をとりあげ、今回のテーマとした。

☆ 行動がのろく、何事にもぐずぐずしているので、ついにやかましく注意してしまふ。干渉ママになりたくないが言わないではいられない状態なので、どうしていいかわからない。子どもに自主的にやらせるには、どうしたらいいだろうか。

まず、教師が親子になってやってみる。 M:母親役 C:子ども役

M:お風呂あがったの?

C:あがったよ。

M:そこに下着なんか全部出してあるから、早く着なさいね。

C:ウン。

M:もうパンツくらいはけた?

何してるの、そのかっこうは、足を出しなさい、ちゃんと。ホラ、だめねえ大きくなったのに。今度はシャツよ、身体検査の時、いつもどうしてんの?

C:先生にやってもらいの。

M:いやあねエ。ハイ、今度はねまきよ、ボサッとしてないで。

C:着るの?

M:そうよ。

C:今、テレビ見てるんだよ。

M:もう8時半だから、ねる時間よ。さあ、ねまきを着て。

C:もう少しいいだろう。

M:着なさい。

C:ちよどいいところなのに……。もう少し見るんだよ……。

M:もうおしまい。早く寝なさい。

C:もう少し見るんだよ——。

M: ダメ。

O: いじわるだなあ。

M: お父さん帰ったら、おこられるわよ。早く寝なさい。お母さんは、3回言っても言うことをきかない時は、げんこつあげる約束だったでしょ、いいの。

O: あーあ、おもしろくないの。(しぶしぶ寝床へ行く。)

M: おやすみなさい。

監督: どうでしたか、子どもの気もちが?

O: あまりいい感じしないですね。「やりなさい」と言って、ホイと後を向いて行ってしまふ。完全に無視された感じでいやですね。反抗しようという気もちではなかったけど、素直にはなれませんね。

監督: お母さんの方はどうですか。

M: ちゃんと寝てくれましたから、ほっとした気もちです。

監督: 子どもの方は、いい気もちで寝られますか?

O: ブスッとしてですよ。しぶしぶしょうがないって感じ。

ここで、観客の立場にいたお母さんたちに感想を言ってもらくと、「私もこのような調子でやっています。」という人、「私ならほめていますね。こんなにできたの、早いねエ……なんて言ってやると、どんどん自分でやっていきますね。」という人「学校ではできるけど私の前ではぐずぐずとのろいんですよ。」という人など、我が身と比較して、さまざまな感想が出された。

監督: 今のは、お母さんが思っていることをバツバツとやってしまうタイプでしたね。子どもの方には、かなり抵抗があったようです。今度は、少しちがりタイプのお母さんをやってみましょう。

M: 母親 (Oさん) O: 子ども (教師)

M: もうおふろ出てきたの?

O: ウン。

M: ママも着るから一緒に着ようね。ちゃんとそろえてあるからわかるわね。

O: ウン

M: じゃ、これ着てちょうだい。

O: ママ、バカボンやってるよ。すぐくおもしろいの? ママ一緒にみてよ。

M: そうね。じゃちょっと見ようかな。でも寒くない?

O: ウン、ちょっと寒い。

M:じゃ、これだけ着てしまったら。ママも寒いから急いで着ようかな。

C:じゃ、ねまきも着ちゃおうかしら。

M:きょうは、いつもと違うでしょう？

C:あ、新しいのね。

M:そうなの、ママ、昨日買ってきたのよ。えみちゃんにちょうどいいと思って。

C:似合う？

M:とってもすてきだわ。やっぱりママ買ってきてあげてよかったわ。すてきね。

C:こんなの好きなんだ。

M:よかったね。さ、えみちゃん、もう時間だからねましょか。

C:ウン

監督:今の子どもはどうですか。

C:抵抗はないですね。新しいねまきが出てきたら、テレビのことなんか忘れちゃいました。強く返ってこないから、強く出る必要が全くないですね。

監督:相手が強く出るから、こっちも強く出たくなるんですか？

C:そうじゃないかと思っんですけど……。

監督:お母さんの気もちは何？

M:子どもが素直でしたから、いい気もちです。

次に、ふだんあまり口やかましく言わなくても、子どもがちゃんと仕度をするというお母さんに母親役、一つ一つ言わないとできないとこぼしているお母さんに子ども役で始める。

M:修ちゃん、お時間よ、起きてちょうだい。

C:もうちょっと。

M:だめよ、おそくなるでしょう。

C:目があかないもの。

M:お友だちが呼びにきますよ。

C:起きようかな。ママ、目があかないよ。

M:さ、顔を洗って。

C:顔？いいよ、ごはん食べてから洗うから。

M:いけません。そんなお行儀の悪いこと。早く洗いなさい。

C:寒いなア。やっと目があいてきたよ。

M:さ、ごはんをいただいて。

C:ごはん？、まだ洋服着てないもの。

M: 早く着なさいよ。

C: どこにあるの?

M: 夕べ、枕元においておかなかったの?

C: どこよ、お母さん。

M: たんすから出して着なさい。

C: お母さん、ごはんできた?

M: とっくにできていますよ。早く食べて……お友だちが迎えに来ますよ。もういいの。

C: ごちそうさま。

M: さ、トイレに行って……早く外に出なさい。

C: 今、何分?

M: 7時20分よ。

C: まだいいね。

M: 何してるの。寒いのか、早く行きなさい。

監督: ふだんは、あまり言わないそうですが、こういう子どもだと、かなり言ってますね。

M: 言いたくなりますね。やはり。イライラしてきます。

監督: 子どもの方はどうですか。相当いわれていましたが……。

C: ふだん、私はもっと言いますから、そんなに感じませんね。

監督: 見ていらした方は、どうですか?

A: 3年生くらいだったら、そんなに言わなくてもいいと思います。トイレも学校にあるんだし、顔だって、少しくらいよごれていてもいいんじゃないですか。ひとのことだから、言えるのかも知れませんが……。

C: 私は、顔洗って、ごはんを食べて、トイレに行かないと学校へ行けないというところがあるんですね。それだけはどうしてもやらせてから行かせたいという気持ちがあるんです。あまり考えない方が、いいでしょうか?

B: 朝の出かけが戦争さわぎという感じがします。うちの子は、目ざめはいいんですが、仕度がのろく、いつも時間、時間とさわいでないとだめなんです。

監督: お母さん方には、朝の出かけなり、夜ねる前なりに一つのパターンがあるんですね。こうしたら次はこれをする……というように。それを子どもたちが守らないと、イライラして一つ一つ命令してやらせようとする。お母さんが強く出ると、子どもも強く反抗してくる……そんな親子関係は、子どもにとって気持ちのいいものではないでしょうね。ことばのかけ方が、大へん微妙だと思います。ふだんの自分と少しちがう

母親役をとったり、子どもの役をしたりすることで、どんな気持ちになるか、その感じが大事なのです。

今日、前に出られなかった人も、やってみようという気持ちが出てきたら、どんどんやってみてください。

<第3回目> 昭和47年12月4日

☆ いろいろなタイプのお母さんをやってみて、子どもの側の感想・母親自身の感想・観察としての感想を話し合おう。

はじめの話し合いの中で、子どもにせがまれて相手をしてあげているが、お母さんには家事が残されていて、イライラしながら子どもに接することが多いという話題が出た。そんな時の子どもの気持ちはどうだろうか、親も子も心を落ち着けて接する場面はどんな時だろうかというテーマで、ロールプレイングにはいる。

最初は、子どものいいなりになって相手をしてあげる母親をやってみた。子どもの方は、やさしい母親と受けとったが、母親の方は、家事をしなくてはならないし、子どもの相手をしなくてはならないし、5分5分の気持ちで、不安定だったという感想が出た。

次に、母親の気持ちに忠実に演じてみた。 M:母親 Kさん C:子ども 教師
C:ちょっとこの本読んでよ。

M:お母さん、今手が離せないのよ。ちょっと待ってちょうだいね。

C:ちょっとここだけ読んで欲しいんだけどな。

M:しょうがないわね。じゃちょっと見せてごらん。何書いてあるんでしょね。

C:何書いてあるかわかんないよ。

M:ぞうさんが、遊んでいるところでしょ。あなたひとり考えてやりなさい。お母さんは、ちょっと忙しいんだから。

C:お母さん、お母さん、ちょっとだけでいいからお話してよ。

M:困ったわね。

監督:さあ、どうしたいですか。

M:私だったらつき離してしまいますね。

監督:それでは、つき離してみてください。

C:どうなってるの?、お母さん。

M:うるさいわね。むこうへ行っていてちょうだい。これ終わったら読んであげるから。

C:ねえ、ちょっとだけだよ。

M:お母さんは、うるさい子、嫌いよ。あとで読んであげるからあっちへ行って、行って。

C: いつ読んでくれる?

M: 終わったらしてあげるから。わけの解らない子ねエ。

監督: 子どもの気もちはどうですか。うるさい子は嫌いだと言っていましたね。

C: やっぱり考えちゃいますね。さびしい気もちがしました。

監督: お母さんとしては、ほんとに嫌いになった気もちですか?

M: いいえ、その時のはずみで出てしまった言葉ですね。

監督: ほかのかたは、見ていてどんな感じがしましたか。

O: 子どもがかわいそりな感じでした。

H: 自分の立場になると、今のお母さんみたいになってしまいます。客観的に眺めれば、今の場合、まるっきりつき離すのではなく、5分でも、1ページでも読んであげて、あとは片付けてからと言えば、納得するんじゃないかしらと思いました。

このほか、子どもの頼みを全面的にきき入れても、自分の仕事の忙しさを忘れて、平気で相手になれるお母さんや、しつこく相手を求めてくると、イライラして拒否してしまうお母さん、がまんして相手をするが、心中はイライラしているお母さんなど、いろいろな場面での親子関係を演じてみた。終ってからの感想は、子どもの気もちを害さないで、上手に拒否することの難しさを痛感したことだった。一方、お母さんの仕事そのものも、柔軟的に扱えるようになる必要があることにも気がついた。

<第4回目> 昭和46年12月11日

先回に、問題点として整理された「じょうずな断わりかた」について、もう少しやってみようというところから始まった。親は、さしせまった忙しさの中にいると、子どもが何か言ってきたり、つい「今忙しいんだから、あとで」と一発で終わりにしてしまいがちである。そんな時の子どもは、何かさびしく、嫌な気もちで、母から離れていくものだということが、前回のロールプレイングで体験した。何かちがったやり方はないだろうかということが今回のテーマになった。

M: 母親 Hさん O: 子ども 教師

監督: お母さんが、たいへん忙しくしているところへ、子どもが何か、言ってきたとします。

O: ねエママ。これ読んで。

M: お母さん、ちょっとお茶わん洗っちゃうの。洗って終わってから見てあげるから。お利口さんだから、あそこへ行ってテレビ見てて。ちゃうどいいのやってるよ。きてごらなさい。ホラ、テレビ見てごらん。あら何でじょうずねエ。

O: (ことばが出ず、ストップする) 今すごく複雑な気もちなんです。本当に、なんて言

っていいか全然わからないんです。

監督：どういことなですか。

C：本読んで欲しいって言ったら、ワーとしゃべりまくられて、テレビだよ。ホラホラとさーっとつれてこられちゃったから（笑）話す張合いがなくなってしまった。へんな気持ちです。

M：私の方は、ただもう忙しいから……。

監督：お母さんは、お子さんがそんな気持ちを抱いたことを感じとれましたか？

M：感じないですね。テレビのところについて、子ども番組を見せて……と、自分の思ったとおり、子どもがついてきましたしね。

C：いや、ついていったというより……（笑）抵抗も何もできないんです。

監督：見ている人はどりでしたか。子どもの気持ちをどんなふうにとれましたか？

A：抵抗がなかったみたいに思いますけど。私もそういう例がとても多いんです。子どもがそんな気持ちになるということは、解りませんでしたね。

このあと、子どもの方が強行に言い分を通そうとしたら、母親の方が、子どもの相手もしてやりたいし、仕事も片付けてしまいたいし複雑な気分になった場面があったり、いく分子どもの要求を受け入れ、母親の立場を理解させて、うまく断われた場面があったり、前回同様、いろいろな親子関係をやってみた。

その後場面設定を変え、夕飯時にテレビを見ていて、なかなか食べない子をどりしたらいいかという問題が出されたのをきっかけに、その場面を扱ってみた。

多くの例は、もう10分と子どもがいえば10分待ち、あと15分と言えば、また待つ。そしてさめちゃうから食べなさいとか、もういらぬのなら片付けちゃうというせりふが多かった。お母さん側の感想をきくと、かなりイライラした気持ちで、がまんしていて、しいては腹を立てて放っておくというのが多かった。子どもの方からは、まだおこらない、この辺ならこっちの言い通りになるだろうという読みがあり、平然としているという感想が出た。

一例 M：母親 Sさん C：子ども Hさん

M：お兄ちゃん、ごはんですよ。

C：今テレビ見ているから、これ終わったらね。お母さん。

M：さめちゃうわよ。今食べた方がおいしいのに。

C：あとで食べるよ。お母さん、ちょっとうるさいよ。むこうへ行っていてよ。

M：あと何分くらい？

C: わかんない、まだまだずっとマンガが続くんだから、お母さん先食べていいよ。

M: じゃあ、お母さん先食べちゃおうかな。それが終わったら、食べるのよ。

C: またうるさいな。テレビが聞こえないじゃないか。

やや間があり

M: ほら終わったでしょ。コマーシャルなんかいいでしょ。早く食べなさい。

C: またちがりの始まったから。

M: いやあねえ。そんなことしているから、眠くなっちゃって、お風呂にもはいれなくなるのよ。早くいらしゃい。食べないんだったら、しまっちゃうよ。

C: いいよ。食べない。

M: 食べないでねちゃうの?

C: うん。ほくいらない。

M: こまった人ね。じゃあ、もう先に食べちゃうわ。お兄ちゃんの分も食べちゃっていいの?

C: いらないよ。

M: あとで、泣かないでね。……<ややあって>…… ごちそうさま。

C: お母さん、ほくお腹すいちゃった。さっき何かあったみたいね。おいしいのってどれ?。ほくにもちょうだいよ。

M: お母さん食べちゃったの。あんたが食べていいっていうから。お腹すいてないって言ったでしょ?

C: ううん、お腹急にすいちゃったんだ。お母さんが食べちゃうって言うから、大急ぎできたんだよ。

M: それだったら、時間割そろえちゃいなさい。そうしたら……。

C: ごはん食べてからやるよ。あとで。

M: だったら何故、さっきお母さんとの約束守らなかったの。今度お母さんの言うこときいてくれなくちゃ、お母さんの気もちが直らないもの。はやくやってらっしゃい。

C: やってきたってほく食べないよ。食べないこんなの!

M: じゃ、お母さんもおこったから、絶対に食べさせない。

——沈黙—— M: やや落ち着いた調子で

M: 早く時間割そろえちゃいなさいよ。そうしたら食べさせてあげるから。

C: いらないよ、こんなの!

M: ほらまた始まった。またお母さんのことおこらせるつもり? お母さんだっておこり

たかないよ。あんたがちょっとも言うことをきいてくれないから……。

C:じゃ、おかあさんもいっしょに時間割をそろえてくれる?

M:そんなことできません。

監督:お母さんが先に食べてしまったら、子どもの方から、食べると言ってきましたね。その時お母さんは、時間割をそろえなくちゃ、食べさせないって拒否しましたね。

C:お母さんが、そういうふうに言いから、もういって気持ちになってしまいました。

M:私の気持ちとしては、そこですぐ素直にはできませんでした。

監督:それは、感情的にですか?それとも、しつけの面で、甘くみられてはまずいと思って

M:感情的にです。あのチャンスをのがしたなって気がしました。こういうことも、ロールプレイングをやる前は気がつかなかったことですね。

C:お母さんが、向うへ行ってしまったら、今度は、自分の方へやさしい言葉をかけてもらいたい。それで、時間割をいっしょにそろえてと行ったけど、やってくれない。なにか淋しいなあって気がしました。

監督:子どもがお母さんについていこうとすると、お母さんがそっぽを向いてしまい、お母さんが、やや冷静になって、子どもに接近すると、子どもの方がおこっている。そこでまた、お母さんが、勝手にしなさいとつき放してしまいたくなる……というように、気持ち少しずつ、ずれてしまったわけですね。

C:子どもの役割をして、初めて子どもの気持ちが解りました。子どもの気持ちを考えて、そのチャンスを逃がさないように努力したいと思います。いつもちぐはぐになっちゃうんです。ここへきて、初めてそれがわかりました。

監督:今日のやりとりを見ていまして、子どもの言いなりになるとか、子どもを甘やかすということとは別に、子どもが素直になって「お母さん」と言ってきたら、親は感情がいらだっている、おさえてあげなくちゃいけないんだなと感じました。子どもと同じレベルで感情のコントロールができないと、ちぐはぐな気持ちのまま、ものわかれしてしまわうわけですね。子どもが大きくなればなるほど、大事なことだと思います。ありがとうございました。

<第5回目> 昭和47年1月22日

新しいメンバーが加ったので、ウォーミングアップ的な場面のやりとりが多くあった。とりあげられた場面は、期待型のお母さんが子どもに注意するところ、子どもから難題を出されて、親のこけんにかかわるから「わからない」と降参できない母親など、日常的なやりとりが多かった。ロールプレイングに初めて参加した人が数人いたので、説明的になり、

前回のよりの深まりはなかった。

場面の再現は省略する。

<第6回目>

一年のしめくくりとして、再び時田先生のご指導を仰ぐ。親子関係をタイプ別に整理した講義のあと、魅力があるお母さんは、いろいろな役割のとれるお母さんであるとのこと話に、一同、うなづく。それでは、いろいろな役割をとれるお母さんになるためには、どうしたらよいかということで、とりあえず、反対のタイプのお母さんをロールプレイングで、たくさん経験することがよいだろうということになり、早速、時田先生に監督をしていただいて、ロールプレイングにはいる。

自分のいやなところは人前に出たくないで、前に出てやる気は全くないと言ったOさんに「何も言わなくてもいいから、そこに座っていてください。」と、前のいすに腰かけさせ、教師が2通りの親を演じてみた。

はじめは、干渉過多のお母さんで、ああだこうだと口うるさく、子ども役のOさんに話しかけた。Oさんはついにたまりかねて口を開き「うるさいな、お母さんは」と始める。

2度目は、無関心な親をやって子どもに接したところ、子どもの方から話しかけてきた。

2通りの母親のタイプを見て、参加者のほとんどが「自分は干渉型の母親タイプと思っているので、子どもがかわいそうになってきた。反省させられました。」という意見だった。子ども役をやったOさんからは「みなさん全員が、干渉型のお母さんにやられる子ども役をおやりになると、いい勉強になると思います。」という感想がでた。

半年間に6回しか実施できなかったが、ロールプレイングという耳慣れないことばに、いったい何をやるんだろうと不安で消極的だったお母さんたちも、半年を経過してみると、いろいろな姿勢に変わってきた。お母さんから出される感想から共通した変化をみると、第一に、相手の立場・気持ちを思いやる余裕が出てきたこと、つまり子どもの気持ちを汲んでやれる母親に変わってきたということがあげられる。母親自身が子ども役をやったり、ふだんの自分と正反対の役割をとったりすることで感ずる気持ちが、お母さんたちの姿勢や態度を変えていったといえよう。次に、母親の方から「こんな場合に子どもがどんな気持ちになるか知りたいから、ロールプレイングでやってみたい。」とか、「よそのお母さんならどうするか見たいので、やってみて欲しい」とか、積極的に解決しようという方向にむいてきたことである。話し合いを中心とした母親教室では、頭からの理解が先になってしまうので、「解っているけどやめられない」時期が長く続きがちであるが、ロールプレイングでは、感情を強く動かされるので、行動に現われる変化が早いように感じる。

今年度は、メンバーの変動が多く一貫した流れを持たせられなかったが、次の機会には、メンバー構成を考慮し、ひとりひとり目標をもって追跡していくやり方をとってみたいと思ひ。

最後に、熱心に参加したあるお母さんの手記をご紹介します。

ロールプレイングとの出合

逆瀬川 公美子

初めてロールプレイングということばを耳にしたのは、確か45年11月、院内小言語治療教室の勉強会の時と記憶しております。

千葉大の時田先生の話術のすばらしさにぐいぐいと引っ張り込まれて「母と子の人間関係と母親の役割」といふ話を、時の経つのも忘れてしまひ程でした。当時の私は、子どもの言葉の問題で悩み多い悲愴な面持をした母親でした。

今まで自分の肉体の一部のように思っていた子どもに対し、自分から切り離して子どもの人格を認めなくてはならないことに初めて気づきました。いろいろの例をあげて説明していただいた中には、いくつも思い当たることがありました。「母と子の関係はH O t t e」そうするためには、「魅力あるお母さんになることですよ。」と先生はおっしゃった。さあ、大変、魅力あるお母さんになるなんてと思わず心の中でつぶやきました。顔の皮がつっぱってくるのがわかりました。今まで自分の感情を、そのまま子どもにおつけていた私に、急に出来るかしら、からだの筋肉が凍ってしまったように動きのとれない思いがしました。

いろいろな場や役割を経験して、徐々に自分を変えてゆくことにあると伺っても、感情の流れを素直に表現する事は難しい。でも私は子どものことばをよくする為に、恥しい気もちも見栄も、全てかなくなりすて、前へ出ていきました。子どもの役をやってみて、初めて子どもの心の動きを汲みとることができました。

家へ帰ってから、些細なことでしたが、誉めてやりましたら、子どもが怪訝な顔をして「ママ今言ってることばは反対ことばでしょう。」と申しまして、思わず笑ってしまいました。「本当ことばよ。」「おろりさんだから誉めてあげたのよ。」と申しましたら、はじめて安心してほほえみました。

よいことはあたりまえ、悪いことは強く叱っておりましたから、素直にほめることは自然にできず、いちいち頭の中で判断してから行動に移さなくてはなりません。今まで無意識に身につけてしまった私自身の役割をとっさに変えることは、むずかしくて苦痛ではありますが、それが出来た時の喜びもありました。子どもの心の動きをとらえて、自分の感情をある程度おさえるゆとりが出てきたような気がいたします。子どものことばのおかげで、いろいろな勉強が出来て感動でいっぱいです。子どもとの関係だけでなく、家族・親族ひいては社会においての人間関係にも

つながってくる事柄だけに、もっともっと勉強してゆきたいと思っております。

でも近頃、前へ出て行くのが恥しいと思うようになりました。何故かしら？いろいろ考えてみましたが、子どものことがよくなってきて、少々怠け心が出てきたのではないかと思ひ、反省しております。人の前で、自分をよく見せようとする心があって、素直な行動に対して、ああ思われたいか、こり思われたいかしらという思惑が働いて、それが邪魔しているようです。

ことでまた、45年の11月のあの感動に戻って、極力よりよい「母と子の人間関係」の型をつくりあげていきたいと思っております。

(4) 反省と今後の課題

- ① 母親教室の構成メンバーを考慮にいれないで、グループ編成をしたため、かなりの無理が生じた。通級期間が3年の人から初めての人まで差があり、人数が7～8名と多かったために、全員の意に添うことがむずかしかった。また、子どもの指導体制を優先したため、母親教室の日以外に指導日が変わると、母親の不参加につながり、グループの変動が多かった。それらのことから、母親指導の意図が徹底しなかったり、くり返しになったりしてガイダンスに時間がかかってしまった。
- ② 母親教室の担当者と児童の指導担当者が違う場合、情報交換を密にしていかなければならないが、指導時間に追われる日常生活に流され、それが十分にできなかった。子どもや親の実態のとりえ方が両者でちがってしまえば、効果は期待できない。内須川先生から子どもの教を汲らしても時間を確保し、綿密な情報交換をしなければいけないと助言をいただいたが、次年度はその方向にむけて努力したい。
- ③ 指導者側のロールプレイングについての研修を深めていきたい。
- ④ 母親教室の運営は、片手間の仕事として軽視することはできない。次年度への努力点として、
 - イ. 母親のグループの組み方の工夫
 - ロ. 指導者側の充実した指導体制のとり方
 - ハ. 記録のとり方を重点的に考えていきたい。

Ⅱ 学級担任との協力体制を

どのようにつくっていくか

設定の理由

どもりの子どもは、話す場面の雰囲気や周囲の反応に特に敏感である。どもりの問題を受け入れてくれるところでは、もちまえの明るさで話すか、どもりをからかわれたり、笑われたり、注意を受けたりするような場面では、話さなくなってしまうものである。言語治療教室での指導が進み、話すことに自信がでて、ある程度なめらかに話せる（読める）よりな状態になってきて、話す（読む）ことで失敗の多かった学級内で、言語治療教室と同じように話す（読む）ことは、不安が先になってしまって、なかなか難しいことである。そのため、家庭や言語治療教室では、活発でうるさいほど話す子が、学級では、おとなしく口数の少ない子であるという場合が少なくない。

この差をなくしていくためには、言語治療教室で、ことばの改善をはかると同時に、一方では、学級の中で、それを活用できる体制を整えていくことが必要である。言語治療教室で見せる積極性を、学級内での言語活動に汎化させるために、学級担任とよく連絡をとりあい、協力体制をつくっていくことに、本年度の研究の重点をおいた。

研究計画

- ア. 通級児の学級での実態調査……「教室における子どもの実態調査票」（既成）に記入してもらったり、直接学級担任と面接をして、子どもの学級における実態を把握する。
- イ. 専門家の指導をあおぐ……指導方針・指導内容・指導方法等の的確さを期すために、東京学芸大学の内瀬川光先生と、国立聴力言語障害センターの堤賢先生に指導助言を依頼する。
- ウ. 学級担任との面接……指導方針が立った段階で、学級担任と面接し、指導についての相互理解をはかる。そして、具体的な協力のしかたについて、細かい計画をもつ。
- エ. 学級での実態調査票作成……前述の調査票は、どもりの子の実態を把握しづらい点が多いので、新しく、よりよい実態調査票を作成する。

研究の経過

学級担任からの情報を集約してみると、当初われわれが予想していたとおり、学級で積極的に挙

手し、発表したり本を読んだりしている子は少なかった。

- 通級児童 15名中
- | | | |
|---------------|-------|---------|
| ○すすんで発表しますか。 | はい 5名 | いいえ 10名 |
| ○すすんで本を読みますか。 | はい 3名 | いいえ 12名 |

そこで、児童ひとりひとりの診断と指導方針が決まった段階で、学級担任と面接し、その相互理解をはかった。特に、学級と治療教室とで、態度や語量に差のある子どもについては、どもることが負担にならないような受け入れを、学級全体でしてくれるように依頼した。なお、指導方針を立てるにあたっては、長期にわたって指導している児童や、方針の立てづらい児童について、東京学芸大学の内須川光先生に、直接子どもを面接していただいて、指導・助言をあおいだ。

学級担任との具体的な連携方法としては、指導の進度に合わせて電話や文書で連絡し、児童の実態に即した取り扱いを依頼していった。また、学期に一度は面接して、じかに話し合うことで、共通理解をはかり、授業参観日は、当該学校長の許可を得て、できるだけ参観するように努めた。学級担任が、言語治療教室に来てくれた場合は、言語治療教室での実態を理解してもらうために、ふだんの指導を記録した録音テープやビデオテープを参考にして、話し合いを進めた。そして、言語治療教室（個別・小グループ）では、ここまでできるようになったので、学級（大グループ）でほとんどなことが期待できるのではないかと具体的に、子どもの改善点をとり出していった。学級担任が協力的で、われわれの方でも積極的に働きかけていった事例については、子どもの言語活動や行動全般に、かなりの改善が見られた。（事例報告参照）

一方、既成の「教室における子どもの実態調査票」が、アンケート式で、なかなか知りたいことが的確につかめないため、ここで、新しく、よりよい調査票を作ることにした。

学級でのどんな点について実態を知りたいのかを話し合い、試案を作成した。それを、院内小・松ヶ丘小・長作小のどもりの通級児の学級担任計10名に依頼し、記入してもらった。その後、記入者から、書きづらい点や改善した方がよいと思われるところを指摘してもらい、さらに、各項目に、われわれが期待した内容を記入してもらえたかどうかを検討していった。その結果、資料にあるような調査票ができあがり、2学期末から、実際に使用していった。

事例報告

その1

○上○彦 男 昭和37年2月17日生 小4 指導者 梅村正俊

ア. ケースの概要

3才頃「お、お、おばあちゃん」というようにどもり始めた。母と祖母が気づく。母と祖母は

心配になり「ゆっくり言いなさい。」などと注意をした。その後、小学校入学まで良くなったり悪くなったりで過ごしてきた。入学頃には、どもりに無関心だった父も心配をし始め、注意をするようになった。その後もどもり続け、母は学級担任へ相談、学級担任の紹介で2年の時来室したが、家庭の事情で指導できなかった。3年生の時も良くなったり悪くなったりのくり返しだった。学校ではどもりのことではからかわれることはあったが、学級担任の配慮で本児への影響は少なかったようだ。4年生になり、クラスがえがあり、他の子どもたちのどもりに対する攻撃が強くなった。どもることではからかわれ、泣いて帰宅することもあった。どもりが急に悪化、文頭の単語を数回くりかえしたり、「あの、あの……」と10数回もくり返したりしないと次のことばがでないほどになった。また、どもることを理由に、おつかいに行くことを嫌いようになったり、口数が少なくなるなど、どもりの内面化傾向が強くなってきた。4年生になった6月、母の訴えで再度来室し、指導待機となった。

イ. 指導開始時の状態（昭和46年9月19日）

(I) どもりの状態（音読どもり検査 頻度 2.5%）

- 音読では、6月の検査でかなり目立っていた、ことばをのばしたり、くり返したりすることはきわめて減少していたが、肩やのどを緊張させ、一語一語力みながら読んでいた。
- 会話では、話し始めに「あの、あの……」と数回くり返したり、語尾の一音を数回くり返してから次のことばをいいだしたり、グッとつまりながら話すことが目立った。

(II) どもりに対する心理的な面

どもる場面をはっきり意識し、必要以外の時はできるだけ話すことをさげ、わかっているが話さないなど日常生活、学校生活の中で常にどもりを気にしながら生活していることがうかがわれた。

ウ. 指導方針

- (I) どもりと結びついた不安を持ついろいろな場面を具体的に明らかにし、不安階層表（不安の小さい方から大きい方へ順序づけた一覧表）をつくる。その順番に従って不安を取り除く指導を進める。指導を進めるにあたっては、心理療法の一つである系統的脱感作を行なう。
- (II) どもりの型を変化させるために、マスクングによる音読指導をする。
- (III) 不安階層表の中には、学校生活場面が多くとりあげられることが予想されるので、より効果的な指導を進めていくために学級担任の協力を仰ぐ。

エ. 指導経過

1～3回 不安を持つ場面について話し合い、不安階層表を作成する。

0 家でひとりで声を出して本を読む	6 学級会の時、まわりの人と話し合い
1 国語の時、自分の列の人たちで本を読む	7 先生と話をする
2 国語の時、ふたりで立って本を読む	9 国語の本を読む時、順番にさされる
3 家の人と話をする	↓ 不9 先生に母のことづけを伝える。
4 教室の中で、友だちと話をする	安10 学級会の時自分の意見を立って発表す
↓ 5 買い物に行く	大 る。

4～9回 特に学級担任との協力の上に進められてきた指導について、下記のようにまとめた。

指導回数	指導内容	学級担任への依頼事項	本児の反応
4	1	○本児を含めた横一列の人たちで立って読ませる。	「全く平気だった。2、3回もったが、どきどきしなかった。」
5	2	○4人1組にしたグループで立って読ませる。 本児の入ったグループには3番目にあてる。 ○本児の入ったグループに最初にあてる。 ○初めから本児の入ったふたりにあて、立って読ませる。	「4人で読んだのは初めてだったが、どきどきしなかった。」 「平気だった。」 「読んでいるうちにどきどきするかなと思ったが平気だった。」
7	6	○学級会の時、小グループで話し合い時間を設ける。	「4人で話し合った。話している最中に少しどきどきしてきた。」
	7	○本児を教壇へ呼んで話をする。	「治療教室のことについて聞かれた。先生の所に行く途中、何を聞かれるのだろうと思って少しどきどきしたがすぐ直った。話をしている時はどきどきしなかった。」
8	6	○再び、学級会の時、小グループで話し合い時間を設ける。	「とんどは、最後まで平気だった。」
	8	○ひとりずつ順番にあてる。本児には3番目にあてる。	「前から順番にあてられ、3番目にあたった。順番を待つ間は緊張しなかった。」

9 | 8 | ○ひとりで立って読ませる。

「急にあてられる。読んでいる時、2、3回どもったが、緊張したり、どきどきしたりしなかった。とてもりましく読めた。最近、発表したり、読んだりする時、とても気持ちがおちついてきた。いいたいことをいえるようになった」

学級担任からの報告（電話で話し合い）

- 発表することが多くなった。
- 国語の時、本読みで、どもることが目立って減ってきた。
- あそんでいる時、あまりどもらないので、からかわれることがなくなったようだ。
- 明るい感じの子になってきた。

オ. 反省と考察

各段階の指導に合わせて、その都度文書で依頼したことを、学級担任が着実に実行してくれたおかげで、本児のどもりに対する不安は、目に見えて軽減していった。どもりの状態や気持ちの変化などの評価は主として、本児との話し合いで把握できたが、学級内での変化の実態を把握するためには、もっと、学級担任と直接話し合い機会をもつべきだった。今後は、さらに学級担任と連絡を密にしながら、どもりの症状の改善をはかっていきたい。

その2

○日○夫 男 昭和36年3月4日生 小5

指導者 関 口 尚 子

ア. ケースの概要（どもりのはじまりとその後の経過）

本児は、ことばの発達が早く、1才の時には「シュポッポ のっていく」、「ジーちゃん、バイ」といってびっくりされた。3才になって、妹が生まれてしばらく経った頃から、ことばをくり返したり、のべしたり、つまって赤くなりながら力んで話すようになった。母はテレビのどもりの真似をしているのだろうと思い、注意をしたり、言い直しをさせた。当時、アパート生活で禁止が多かった。ことばに対して厳格な家庭で、赤ちゃんことばを真似るとひどく叱るなどしていた。これらのことがどもりの始まりの要因になったと考えられる。

4才になって幼稚園に行くようになったが、集団行動がとれず、勝手な行動をとったり、気

が向かないと何もしないという状態であった。又、折り紙を小さくちぎって教室中にばらまくという情緒不安定の傾向もみられたが、母は、どもりだからそういう行動も現われるのだろうと考えていた。5才になって、園長先生から本児の問題行動について話があった際、母からどもりのことを相談したところ、院内小学校ことばの教室を紹介され、入室した。

5才6ヵ月から、治療教室での指導開始、当初は先生の誘いにも反抗的・拒否的態度（「ボクはいやだよ」、「そんな遊びいやだよ」）をとり、ことばのはじめを頻繁にくり返していた。それが、5才11ヵ月頃には、行動の問題は残っていたが、ほとんどどもらなくなり、指導終了を予定していたが、終了まじかになってどもりの頻度が増し、ひきつづき指導を継続した。（42年3月）

小学校入学（42年4月）してから、学校に行くのをおもしろがり、治療教室に通うことを嫌がるのでしばらく指導を中断した。しかし、学校では集団行動がきちんととれず、皆が静かに勉強している時でもパッと立ったりする行動がみられた。その後、2年、3年と、ことばの面、行動の面で問題が多く、指導の必要を説得するが、来るのを嫌がり、観察状態が続いた。

4年になり、6人グループでの遊びを中心とする指導を始めた頃から通ってくるようになる。知的能力は高い（学業については学級内で上位）ので、頭をつかりゲームになると積極性がみられたが、いやなゲームをしようとする、泣きそりになったり、ゲーム中、絶えずその場を離れるなどグループ不適應の面が多くみられた。しかし、3学期になってから、指導場面で積極性が増し、学級内でも仲よしグループができ、その中で明かしく変わってきた。体育の時間になると、一人で勝手な行動をしていたのが、きちんと参加し、最後までやるようになった。

1. 46年度当初の児童の実態

5年になってクラス替えがあり、担任も変わり、クラスの仲よしグループがバラバラになったことから、又、積極性がみられなくなる。母は逆もどりしたようだと言落しする。ことばの状態は、一文ごとに出だしがつまり、話を途中で止めたり、ごまかしてしまふことが多かった。音読に対しても抵抗があり、「本を読むのは好きじゃない」、「めんどくさいな」というが、拒否はしない。読ませると小さな声で、早いスピードで読む。ほとんど、どもらないが、声をおしこらして読んでいる。どもることをかなり意識している状態である。グループへの参加は徐々にできてきているが、まだ活気がなく、ダラッとしていることが多い。自分が不利な立場に立たされた時の耐性がなく、トランプのゲームで負けそうになると、カードを窓の外に投げたりする。学級では、幼児期から近所だった子とだけ一緒に遊んでいる。

ウ. 指導方針

(I) 集団への参加がまだ十分でないし、感情の表現がうまくできず、喜こんだり、笑い声をあ

げたりということがみられない。そこで、3年と5年の7名のグループで遊ぶ経験を通して、自然な自己表出を経験させるとともに、より大きな集団へ参加する手がかりを作っていく。

(Ⅳ) 話すこと、読むことに抵抗があるので、リラックスさせた状態で話したり、発表したりする機会を多く与え、抵抗を少なくするとともに、自信をつけていく。

(Ⅴ) 学級担任と連絡をとり、学級内で親しい仲間ができるように援助してもらうこと、特別扱いをしないで、普通の子どもの取り扱いをしてもらう（どもりだからと、発表させることを控えたりしない）など、協力を依頼していく。

エ. 指導の経過（46年4月～47年3月）

4月より、週1回・2時間の指導を始める。1時間はグループ（5年3名・3年4名）で、ことばを使ったゲームを通しての指導。1時間は個別で、音読練習と話し合いの時間とする。指導を始めて、すぐ担任の先生と電話で連絡をとり、治療教室に通級することに対して問題となる点はないかを話し合い、今後のご協力をお願いした。

5月にはアンケート方式の報告書を送り、学級での様子について（友人の数・すすんで発表するかどうか。ことばについてからかわれることの有無など）記入してもらった。それによると、学級では、発表は自分からほとんどしない状態であること。又、友達の数も少なく、あまり話をしないということであった。とても熱心な先生で、その他、気づかえた点など細かく記入して下さった。先生としては、本児の考え方があまりに打算的・個人主義的な点が気になることだった。この報告書に基づいて、1学期の指導の重点を、グループへの参加と発表におき、しりとり、なぜなぜ、ジュスチュアなどのゲームをしていく中で、自分を表現し、発表していく経験をさせていった。

同年令と、それより下の子のグループ編成だったので、勝手な行動をとるとみっともないという意識もあってか、消極的ながら、グループへの参加ができ、又、本児の能力が認められる場面もあって、徐々にニヤッと笑ったり、興奮して話したりするようになった。

7月には、担任の先生と会って、今までの指導の経過と、その中での変化について話し、その後の学級での様子を伺った。学級では、いつも一緒に遊んでいる子が一人いて、席もその子と並べている。他の子とは、あまり遊ばない。この頃、とても明かるくなって、休み時間など、先生のまわりに来て、話しかけたり、ふざけたりするようになった。しかし、発表はまだ消極的とのことだった。治療教室では、グループへの参加が徐々にできてきているので、今後、さらに積極的に参加できるようにしていきたい旨を話し、学級でも、友達の輪を広げるため、席を他の子と並べてみることに、休み時間、ドッチボール、サッカーなど、皆で遊ぶ仲間にはいれるよう配慮していくことなどお願いした。

9月からの指導は発表の場面をさらに多くし、絵カードをみながら、話を作り、それを壇上で発表させたり、ペーパー・サートでの即興劇・ロール・プレイングなど、行なった。12月にはいってから、特に明るくなり、グループで他の子とふざけっこをしたり、声をたてて笑ったり、最初に手をあげて発表したりするようになってきた。

1月に再び、担任の先生と情報を交換しあった。学級では男の子の友達が多くできて、休み時間、放課後など、皆で遊んでいる。授業中、ふざけたりもするが、自分から発表もするようになってきた。打算的な考え方をするが、それなりに友達に理解されているようだとのことだった。治療教室では、グループへの参加ができてきており、又、ことばのでだしてつまっても、どんどん話をする状態なので、本人がもう大丈夫というのであれば、指導終了にしてもよいと思っていることを話した。そして、3学期の指導の重点を、個別で、ことばの問題について話し合うことにおいた。

2月、治療教室の教師全員と本児とで、来年度も治療教室に通うか否かについて話し合いをもった。その結果、本人が「つまるところはあるが、困ることはないので、通うのをやめてみる」といだったので、本人の意向を尊重し、指導を終了とする。

オ. 今後の問題点

学級担任の協力により、学級への適応ができ、子どもに自信もついたので、一応、指導終了としたが、どもりの症状は消えてはならず、今後、環境の変化で、その自信がゆるぐことも考えられる。その時の対策として、本児には、困ったことが出てきた際はいつでも治療教室に来るように話した。又、今後とも、学校との連絡をとっていき、問題が出て、早期にいとめれるよう配慮していきたい。

研究のまとめと今後の課題

学級は、子どもたちが一日の大半を過ごす場であり、最も影響の強い環境でもある。その学級がどもりの子どもにとって、居やすい場であるか否かは、その子の言語活動に、重要な影響を与える。もっと大げさに言えば、言語のみに限らず、行動や性格や人間性にまで影響を与える。この偉大な力をもつ学級を、この子どもたちの味方になければ、ことばの改善はあり得ない。そう考えると、どうしても、その責任者である学級担任との親密な協力体制が、指導上の重要な鍵になってくる。

このようなわれわれの仮説は、この一年間の研究で、実証された。できるだけ会う機会を多くもち共通理解のもとに指導を進めてきた事例は、確かに問題が改善されてきている。今後こうした努力は続けていかなければならないものであるが、実際には、いろいろ問題がある。例えば、一枚

の一教諭が、他校へ出向いて行くとなると、やはり所定の手続きを踏まなければならない。その回数が多くなると、現状では、いろいろな意味で抵抗が大きい。

言語治療教育は、部屋にいて、やって来る子どもを待っていれば指導になるというようなことでは絶対によい効果は生じ得ない。家庭と学校（学級）と言語治療教室との相互理解の上に、更に子どもをとりまく社会全体の中で、子どもの指導をしていかなければならない。こういう考えが、普通になってきて、公的に認められた仕事の一端として、学級担任との面接や授業参観のための学校訪問ができるようになることがたい。

なお、今回作成した「教室における児童の実態」は、資料の紙1にめるような報告書を、まん中で切りとれる形にして、いっしょにした。そして、学期ごとに、まず、私どもから学級担任へ報告書を提出し、その返事として、資料紙2の方に記入してもらうようにした。これまでは、手紙で返事を依頼したり、数年前に作成した「教室における児童の実態調査票」に記入してもらったりしていた。しかし、前者は、忙しい仕事のあい間に書くことの困難さから、なかなか返事がもらえず、後者は、学業成績や出欠状況など、広範囲にわたるアンケートのため、子ども自身の行動や適応状態について実態を把握するの目的でなかった。その点を改善する必要に迫られて、今回の作成になった訳である。よりよいものを目指して作ってみたが、今後は、使用しながらさらに検討を加えて、一層使いやすいものにしていきたい。

しかし、質問紙はあくまでも、一部のことしか把握できない。やはり、実態を把握するという点では、直接目で見ること、耳で聞くことが、最も現実に近いものを知ることができる。そのため、是非とも、学級担任との連携を深めていくための方法を工夫していかなければならないと思う。