

吃音児の指導

—— スピーチ訓練の方法と類型化の試み ——

千葉市幸町第二小学校

ことばの教室 梅村正俊

はじめに

昭和48年度の本大会において「吃音治療への行動療法的アプローチ」と題して、吃音の基本的なとらえ方、及びそれに基づく指導について¹¹⁾発表した。

その中で筆者は、吃音の発達段階として、小林¹²⁾による段階をとり、第三段階の児童について2事例報告した。

2事例についての指導の方法論は (1)逆制止理論に基づく不安の消去 (2)スピーチ訓練による吃音パターンの消去の2面から捉え、方法として (1)系統的脱感作 (2)音読指導を試みたものであった。

従来、筆者は吃音パターンの消去として、音読指導の面から、会話等スピーチ活動への汎化を考え、文章の音読、会話文の音読及び劇化の方向を考え指導にとり組んできた。しかし、音読指導の面からの会話への汎化は福田⁷⁾(1974)の報告にもあるように、児童によっては汎化しにくい面があること、会話文の作成にしてもかなり時間をとってしまい、かぎられた時間内での訓練としては、ロスが多いなどの点がわかってきた。

以上のようなことから、会話自体の訓練となる方法、及び音読練習自体が児童の学級集団での学習における発音等の訓練となる方法を考える必要があるとの観点から、昭和49年から今年度にかけて種々の試みを行ってきた。それらについて、流れを考慮し、スピーチ活動の面からまとめてみた。

1 吃音のとらえ方

ブラットンとシューメーカー⁽¹⁾⁹⁴¹³⁾(Brutten, E. J. & Shoemaker, D. J. : 1967)の吃音の2過程理論(Two-factor Theory for stuttering)に基づき吃音を次のようにとらえた。

吃音行動は、古典的条件づけと道具的条件づけとの2つの過程により学習されたもので、その治療指導は、それぞれの過程における脱学習及び条件性制止によって吃音行動そのものを変容させる過程である。

- 古典的条件づけ：不安、恐怖等の負の情動反応の形成及びそれに伴なり吃行動
〔くりかえし、ひきのばし〕
- 道具的条件づけ：負の情動の回避反応または逃避反応 {
 - 場面回避 etc.
 - スピーチ面…Block 随伴動作、ためらい etc.

2. 吃音の発達段階とその指導

前回の報告¹¹⁾でくわしく述べたので略記する。

	特 徴	指 導 の 観 点
発 吃 及 び 第 一 段 階	<p>◎全面的に環境からの影響で維持されている。(古典的条件づけにより維持されている。)</p> <p>◎子ども自身、どもりとの意識はない。</p>	<p>◎環境調整</p> <ul style="list-style-type: none"> ○母親への指導 <ul style="list-style-type: none"> ア. 話すことと不安の結びつきを切る。 イ. 吃りの誘発を防ぐ。 ウ. 罰やストレスに対する耐性を高める <p>◎子どもへの働きかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ○耐性を高める。 ○会話をふやしてやり、どもって話しても罰を受けない経験をつませ「話すこと—不安」の鎖を切る。
第 二 段 階	<p>◎どもることに気づき、何とかどもらないようにと、いろいろ工夫したりするようになる。(道具的反応の出現)</p> <p>◎ある場面での緊張や不安も自覚されるようになり、場面を回避したりする傾向も現われてくる。</p> <p>◎一面、環境からの影響もあり、古典的条件づけ、道具的条件づけの2面から吃音行動の強化が行なわれはじめる。</p>	<p>◎環境への働きかけ</p> <p>負の情動の消去</p> <p>◎子ども自身への働きかけ</p> <ul style="list-style-type: none"> ○吃音パターン消去のための働きかけとしてのスピーチ訓練(子どもの側からは積極的にスピーチ訓練を受けているという印象をなくす。) ○環境からの影響を受けにくい子どもへするための働きかけ。
第 三 段 階	<p>◎吃音行動への自己監視コントロールが主体となり、自動強化の状態となる。</p> <p>◎積極的な場面回避やどもりやすいことばの回避等が現われる。</p> <p>◎スピーチ活動以前に負の情動反応が現われる。</p>	<p>◎不安、恐怖等負の情動を消去するための積極的とりくみ。</p> <p>例…逆制止療法の導入</p> <p>◎道具的反応の一つである言語面に現われた吃音パターン消去のための積極的なとりくみ</p> <p>例…マスキング、シャドーイング等を用いたスピーチ訓練。</p>

3. スピーチ訓練の適用

(1) スピーチ訓練の目的

道具的反応として言語面に現われた吃音パターンを消去し、新しいスピーチパターンを学習させる。

(2) 適用範囲

2段階…目的としては、吃音パターンの消去だが、子どもの側からはスピーチ訓練を受けているという印象がないよう配慮する必要がある。

3段階…積極的に吃音パターンの消去を試みる。

4. スピーチ訓練の方法と類型化の試み

(1) スピーチ活動の領域

A 音読

B 会話(狭義)…日常のなにげない会話

C 説明・解説…学習上の発表、発言、説明的会話(道案内 その他)

(2) スピーチ訓練のためのスピーチパターンの把握(検査上のもの)

A 音読 — ジャックと豆の木(頻度検査の他にマスキング効果、シャドーイング効果の測定)

— 該当学年の国語(1年～3年 100単語、4年～6年 200単語に修正し、テスト文を作成。)

B 会話 普通会話

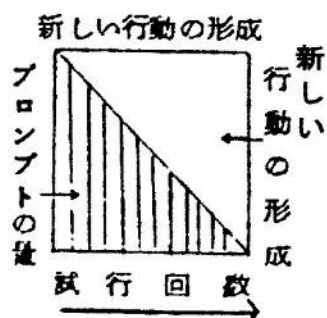
C 説明 ことばのテスト、絵本テスト4-17番の使用

◎時間、頻度、どもり方の特徴についての把握

(3) スピーチ訓練の方法

プラットンとシューマーカーら(1967)は、ブロック等、言語面に現われた道具的反応の消去方法としてチック等の消去方法の1つである条件性制止をとり入れている。しかしスピーチ活動自体呼吸器系統の活動になることから、無理があると03の小林の指摘を受け入れ筆者はその方法をとっていない。

スピーチ訓練へのシェーピング(Shaping)の考え方の適用



スピーチ訓練におけるプロンプト…どもらない状態をつくるための手段

マスキング、シャドーイング、D、A、F.

シェーピング…強化すべき行動がない場合、その行動を操作的に作り出し強化し、操作を徐々にとりのぞいていくことによって、新しい行動を形成させていく。

どもらない状態を何らかのプロントを加えることにより作り出し、それを強化しつつプロントを減少させていく。(フェーディング)
最終的にはプロントなしでどもらない状態を作り出し、それを学習させることによってスピーチパターンの形成を行なう。



指導の観点

いかに少ないプロントでどもらない状態を作り出し、いかに早く効果的にプロントを減少させていくか。

(4) スピーチ訓練の類型化の目的と、音読指導プログラムの構成

吃音児の指導目的として、音読指導を細部にわたってプログラム化することは、発音指導などの段階的な指導と違って、まず、不可能だ。しかし、従来行なわれてきたように、子どもに応じてという名目であまりにも漠然とした指導では、能率的、効果的な指導という点からすると疑問がある。

- ・個々の指導のプログラムを立てる上で、一つのモデルとして参考となるもの
- ・指導経過のチェックリスト的性格をもつこと

上記の2つの観点から、指導の類型化と段階化を試みた。

A 音読の領域R1

音 読 の 指 導	
文章の種類	音読パターン
文章が短くて 易しい	長くて 難しい
ベ ー ス	

音読文章の長短と難易を前提に4段階に分けた。もちろんどもりやすさは、それらによって決定づけられているわけではないが、個々の指導においてさらに細分化したプログラムを組むときに、プログラミングしやすいという点がある。

R2 ~ R4 の段階に完全に暗唱しない状態での音読という領域を設けた。これは教科学習での発表や発言への汎化を考慮した領域である。例えば、社会科等で調べてきたことを発表するなどの場合、書いてあるものをただ音読していくというより、書いてあるものはあまり見ないで、記憶にたよって発表する場合が多い、また、国語の文節ごとの要約などの作業も同様のパターンをもっていると思われる。つまり、ここでのスピーチは思い出しながら、

また、一定の文章になるように配慮しながら発表することになり、うろおぼえの文章を思い出しながら読むという状態に非常に似てくることになる。

B 会話の領域(K)

ここでは ①スピーチの長短 ②手がかりのある状態からない状態へ ③スピーチのパターンが定型的なものから自由なパターンへの配慮がされている。この領域だけが、一応この段階をふまえて指導に子どもをのせられる。

K₇の劇化のステップでは、系統的脱感作(S. D)を実施している場合、ヒエラルキーの順に従って劇化を試みるなどの配慮があるとよい。

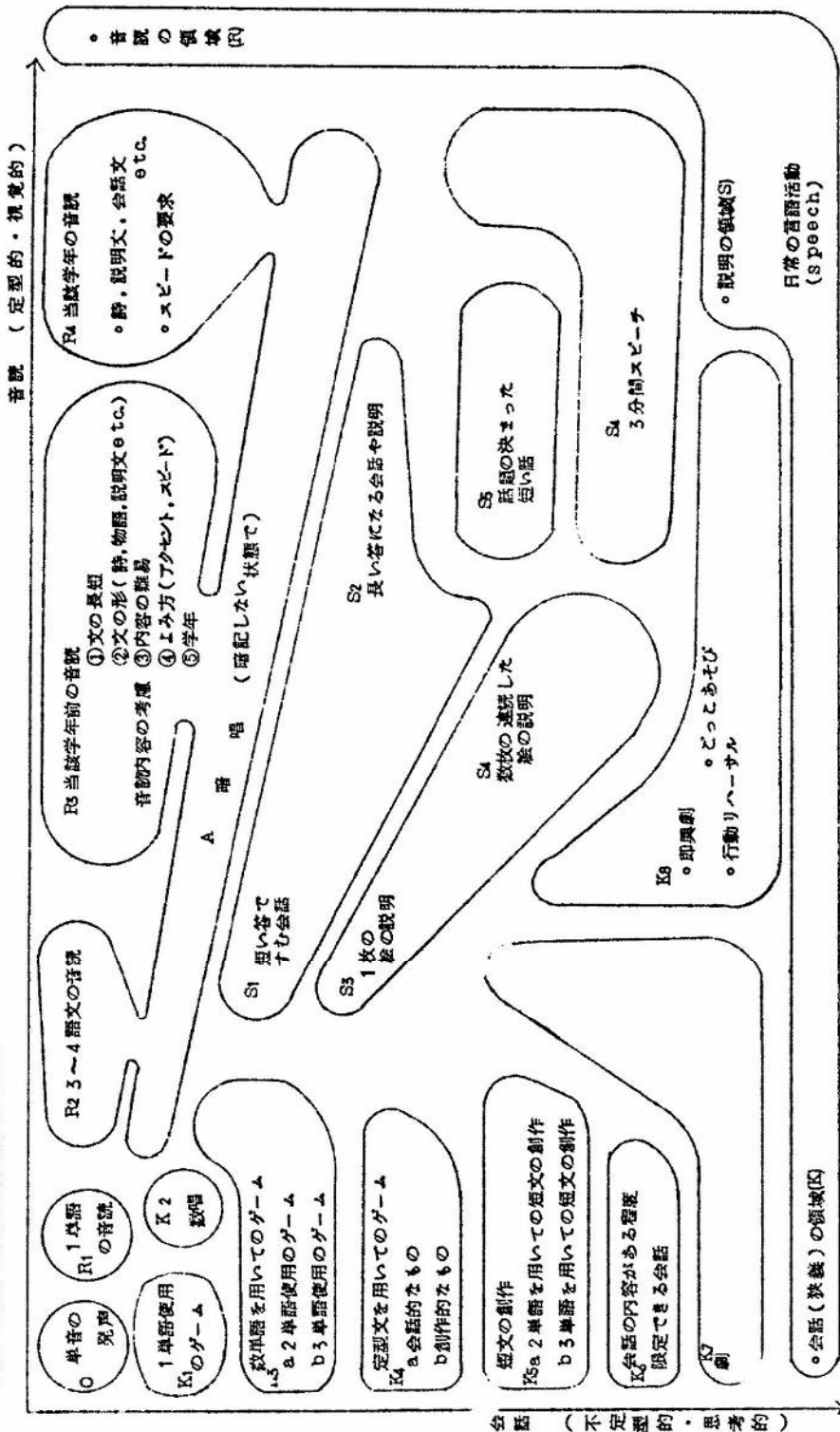
C 説明・解説の領域(S)

ここでは、一応スピーチ量の多少という点で配慮してあるが、スピーチの内容から考えると、必ずしも段階的に指導できるというものではない。また、S₁ S₂ S₃ S₄では内容が異なることから、S₂よりS₃ S₄がむずかしいというわけにはいかない。ここでは、音読、会話の領域での汎化の状態を把握していくという点からおさえる。もちろん指導的に扱うこともできるが、その内容は、この領域をベースに個々に設けた方が望ましいと思われる。

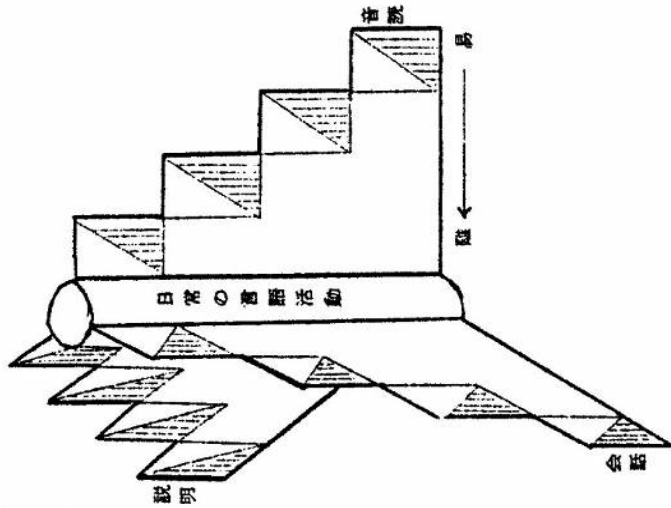
(5) スピーチ訓練のための段階的指導プログラムとその留意点

(次頁参照)

スピーチ訓練のための段階的指導プログラム



指導プログラムの構成



留意点	一 般的	第 二 段 階	第 三 段 階	第 一 段 階
留意点	<ul style="list-style-type: none"> word, fearの配座(特に英語指導では注意) 各段階に子どもの個々の状態によってプログラム、フェーディングの方法が異なってくる。あくまでも状態に応じた方法を考える。 S領域の範囲については、K5, R4あたりの指導と合わせて開始した方がよい。 S3~S6については、この段階までこななければいけないわけではない。他の領域での訓練が進んだ段階で汎化の状態を知るとより熟練してよい。しかしこの場合、指導としての扱いはしない。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎どもった、どもらなかったという点を強調し、どもならないで取れたこと、取れたことを強化すること。これに逆に「今どもった、どもらなかった」という自己フィードバックの源座を作り、第三段階への移行を早めることがあり、強化の仕方を考慮する必要があり、また音読指導にしても、そのとりわけ方を配座する必要がある。 ◎指導の流れや段階について、子どもにはわからないように配座していくことが望ましい。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎吃音パターンのある状態とない状態での声の出し方、スピーチパターンに差が生じてくる。これに気づかせ、その状態を強化する。 ◎S領域での指導としては、学習での学習内容や状態を考慮する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◎K領域については、スピーチ訓練という観点からではなく、幼児等の生活にも適用できる。目的としてはどもらない状態でのしく遊ぶことによりスピーチに伴なう不安を消去することにある。結果的に、どもらないで話す学習にもなる。 ◎S領域についても、上記の目的にそって、方法を考えれば適用できる。 ◎この段階では、スピーチ訓練としての扱いは望ましくない。

(6) 各段階の取り扱い例

◎R (音読) 領域

- R 1 単語カードの用意 ……… K 1 と合わせて指導
- R 2 文章カードの用意
- R 3
- 該当学年より下学年のものからの音読
 - 指導の内容に合わせた文の組み合わせ。子どもの得手・不得手、文の種類を考慮
 - 本教室では文の長短、内容の難易、文の型を考慮して11文を用意し、一つの本としてまとめたものを使用している。読んでいく順序は、第3段の子どもの場合、子どもにランクづけをさせ、それに従って進めている。
 - 会話文の多少、リズムのとりやすさの点で個人差が最もでるようだ。
 - この段階で、いろいろな種類の文にたれさせておく。
- R 4 当該学年の教科書を使用、学習の順に従って指導

◎K (会話) 領域

- K 1
- 単語絵カードをならべてのスゴロク。一つづついっていく「～」
 - カードあて…同種のカードを5枚ぐらい用意し、交互に相手の出したカードをあてていく「～だと思おう」
- K 2
- じゃんけんでのおはじきとりなどで、とったおはじきを数える。
 - K 1 と合わせてもよい。
- K 3
- 絵カードとり(しんけいすいじゃく)「～と～であたり・はずれ」
「～と～と～であたり・はずれ」
- K 4
- 家族あわせゲーム、かいものごっこ、カードあつめ
「～さん ～ください」「はい あります」
「～さん ～の～ありますか」
 - サイコロことばあそび
「～さんが ～で ～をした(3W) ○ 5WHゲーム
- K 5 絵カードとり
- はずれた2枚の絵カードをもとにして短文をつくる。
 - 3枚のカードをもとにした話
- K 6
- それはだれでしょう。 ○ それは何でしょう。
- K 7 「会話文」の練習と合わせて 内容：①A Hの内容に合わせる。
②劇の長短の配慮。
- K 8
- 人形を使用 ごっこあそび } 童話的、生活的
 - 役割演戯

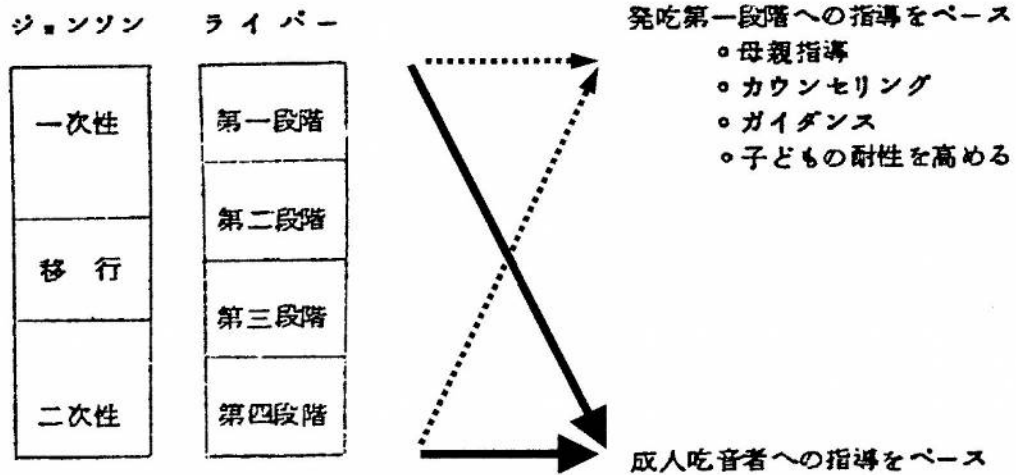
◎S (説明・解説) 領域

- S 1
- 単語または2～3語文ぐらいの答ですむ内容の答をいう。

- K3, K4の指導と合わせて、音読内容にそって質問したり、話し合ったりする。
- S2 ◦長文の内容をまとめる。(国語、社会)
- 観察したことを話す。(理科) ◦算数の答の理由をいう。
- S3 ◦CAT ◦ことばのテスト絵本 ◦絵本
- S4 ◦文のない紙芝居 ◦文のない物語絵本 ◦スライドの説明
- S5 ◦ゲームのルール ◦1つの出来事の説明
- S6 ◦学校での出来事(1日の学習・行事)
- 家庭での出来事(日曜日のこと)

5.まとめ

(1) 吃音児の指導へのとりくみ



「どもってもいいじゃないか」「どもりながらも積極的に話すことができればいい」

↓

「なおるものならなおしたい」

成人者と子どもでは扱いがちがうのでは？

↓

吃音パターンそのものをも消去するための積極的なとり組みが必要なのでは？

(2) 吃音児の指導は、担当者が変わると、もう一度やりなおしという場合が多い。スピーチ訓練に限らず、類型化、段階化することによって指導の経過を客観的に位置づけ、指導を累積していくことができるよう考えていかななくてはならないのではないか。

(8) スピーチ訓練の類型化は、分化しすぎると子どもの状態に合わない。おおざっぱでも利用価値がない、ほどほどのところがいいのだろうが、それでも漠然としてしまう。

今回まとめたものは中間的なまとめであって、一応これでいこうと考えているものではない

い。特にR3については、経験的に数種類の文を組み合わせることで、具体的に段階化できそうだ。S領域については、領域の中でもさらに類型化し、段階化を試みる余地がありそうだ。K5→K6の段階では、その間に何かもう一段階入れた方がよさそうだ。

引用及び参考文献

1. Brutten, E. J. & Shoemaker, D. J. (1967): The Modification of Stuttering, Prentice - Hall, Inc
3. Cherry, C. & Sayer, B (1960) 外的統制による吃音の全抑制に関する実験と2,3の臨床的結果(異常行動研究会誌(1965):行動療法と神経症:誠信書房 P529~548)
4. 遠藤真(1974):吃音に対する聴覚遅延フィードバック効果の症例的研究:特殊教育学研究 Vol 12 No 2 P1~P13
5. Eysenck(1960)行動療法と神経症(異常行動研究会誌(1965):誠信書房)
6. 言語臨床研究会(1973):吃音臨床研究:言語臨床研究会会報
7. 福田功(1974):吃音行動の行動療法的治療指導:日本言語障害児教育研究大会資料
8. 池見 次郎監修、赤木稔(1971):行動療法と心身症:医歯薬出版
9. 小林重雄(1971a):吃音行動の変容に関する研究:東北心理学会発表資料
10. 小林重雄、遠藤真(1971b):吃音行動変容に関する研究:日心35回大会論文集 P435~438
11. 小林重雄、他2名編(1972):行動療法入門:川島書店
12. 白川信夫(1973):吃音児の母親指導:千葉県特殊教育長期派遣研修研究報告書
13. 杉田雄一、梅村正俊(1973):吃音治療への行動療法的アプローチ その2 事例:日本言語障害児教育研究大会資料集
14. 梅村正俊、杉田雄一(1973):吃音治療への行動療法的アプローチ その1 吃音の捉え方:日本言語障害児教育研究大会資料集
15. 内山喜久雄監修 小林重雄(1972):講座情緒障害児第一巻吃音児:黎明書房
16. Van Riper(1957):吃音の対症療法(切替一郎監訳(1964)音声言語病理学:医歯薬出版 P322~340)
17. Wolpe, J. (1969)行動療法の実験(内山喜久雄監訳(1971):黎明書房)